



# OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO SUCESSO ESCOLAR

REJANE AMORIM



# OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO SUCESSO ESCOLAR

**REJANE AMORIM**

## **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

Carla Lopes Ferreira (Bibliotecária CRB1-2960)

A524s

Amorim, Rejane

Os sentidos e significados do sucesso escolar / Rejane Amorim. – Rio de Janeiro: [s.n.], 2016.

183 p. ; 14x21cm.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-5697-109-8

1. Educação - Qualidade. 2. Sucesso escolar. I Título.

CDU 37.01

CDD 370

## AGRADECIMENTO

A Deus, fonte inesgotável e geradora de energia.

Aos meus pais, Lourdes e Jair (in memoriam), meus primeiros e eternos mestres.

Aos meus caros irmãos (Márcia, Lucy Maria e Jair Júnior), por estarem sempre disponíveis para um bate papo, um sorriso e uma força humanizadora.

Ao meu marido Marcelo, que partilha comigo a nossa grande aventura de sermos pais de Alice! Agradeço sem medida por ter me ensinado uma maneira equilibrada e leve de desfrutar a vida!

A minha orientadora, Professora Wanda Maria, agradeço pela atenção e presteza com que me orientou, pela amizade, pela gentileza e pelo seu jeito único de mobilizar as pessoas a atingir uma meta. Sua orientação foi o maior presente que recebi nesses últimos quatro anos.

A professora colaboradora da pesquisa, agradeço pela disposição em compartilhar a sua história e o seu tempo, seus desafios e sua riqueza de vida.

Aos meus amigos, que são tantos e tão caros, agradeço por estarem sempre junto comigo, confiando que tudo vai dar certo e alegrando minha vida.

Aos meus colegas do GRAFE, agradeço pelas oportunidades de partilha, pelo tempo rico e feliz que passamos juntos!

A minha filha Alice, por quem me tornei uma pessoa melhor e mais feliz!

E a vida, tão imprevisível, e por isso tão maravilhosa!



A minha mãe Lourdes, que acompanha cada momento de crescimento em minha vida, e ao meu pai Jair (in memoriam), que esteve presente até o início da concretização desse sonho, e deixou saudades.

A minha filha Alice e ao meu marido Marcelo, por quem anseio ser a cada dia melhor!



Uma palavra morre  
Quando é dita  
Dir-se-ia  
Pois eu digo  
Que ela nasce  
Nesse dia.  
*Emily Dickinson*






# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 REVISITANDO O CONCEITO DE SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR.....</b>	<b>17</b>
<b>2 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....</b>	<b>25</b>
Concepção de homem .....	26
Atividade, linguagem e consciência .....	29
Sentido e significado.....	31
Motivos e necessidades .....	34
Subjetividade.....	36
<b>3 INVESTIGANDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO SUCESSO ESCOLAR.....</b>	<b>39</b>
Tipo de pesquisa .....	39
O contato com o campo de investigação: início da pesquisa.....	41
Conhecendo a escola.....	42
A escolha da colaboradora da pesquisa.....	43
O processo de construção das informações .....	45
Breve apresentação da professora colaboradora da pesquisa.....	46
Procedimentos de coleta das informações.....	47
Análise das informações.....	56
Formação dos Núcleos de Significação.....	57
<b>4 COMO SIGNIFICAR O SUCESSO ESCOLAR.....</b>	<b>59</b>
Processo de organização dos núcleos de significação.....	59
Primeira entrevista com Maria .....	60
Segundo encontro: construção da trajetória de vida da professora Maria .....	66
O terceiro encontro com Maria .....	69
Entrega da trajetória de vida da professora colaboradora da pesquisa – quarto encontro.....	74
Quinto encontro com Maria.....	75
O sexto encontro com Maria.....	83

O sétimo encontro com Maria.....	91
O oitavo encontro com as professoras.....	95
O nono encontro com as professoras.....	102
Organização dos núcleos de significação.....	105
Análise dos núcleos de significação.....	111
O peso da vida familiar para as (im)possibilidades de sua formação: "e foi ensinando que eu fui aprendendo".....	112
As mudanças na profissão desde 1977 e seus aspectos constitutivos.....	116
A família é sua referência máxima de vida, seu maior bem.....	123
O enfrentamento das dificuldades.....	127
Diferentes formas de trabalho para enfrentar/superar situações de fracasso escolar na sala de aula.....	133
Contradições e responsabilidades na produção do fracasso e sucesso escolar.....	142
Sucesso e fracasso escolar é resultado da formação da criança no lar.....	149
Empenho e disposição como garantia de sucesso na profissão.....	159
As contradições e ambiguidades da realidade escolar.....	167
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>175</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>185</b>

# Apresentação

"Quantas coisas podem incitar uma pessoa à procura da verdade.  
Quanta luz interior, calor e apoio existe na busca em si!  
E, então, há o mais importante – a própria vida - ,  
o céu o sol, amor, pessoas, sofrimento.  
Isto não são simplesmente palavras, isto existe. "É real".  
Vygotski (em carta escrita para Levina)

 estudo que ora se apresenta partiu da objetivação de ideias, concepções, dúvidas e curiosidades nascidas no decorrer dos estudos de formação e da atividade profissional. Essas experiências despertaram o interesse em pesquisar os processos complexos que envolvem a situação de sucesso e fracasso escolar visto pelo professor, o que motivou a elaboração deste estudo cujo objetivo foi apreender os sentidos e significados de uma professora de escola pública sobre o sucesso escolar.

As palavras sucesso e fracasso escolar podem conter amplos e variados significados. Comumente, insucesso escolar ou fracasso escolar<sup>1</sup> exprimem a situação escolar vivida por alguns estudantes com as seguintes características: apresentam baixo desempenho em relação à turma ou em relação aos objetivos da série; na avaliação percebe-se um alto índice de médias semestrais e anuais abaixo de cinco e repetência em anos anteriores. Atualmente, com as novas políticas educacionais adotadas nas escolas públicas para recuperação dos alunos com alguma defasagem, estudantes que pertençam a classes de aceleração<sup>2</sup> ou salas de reforço escolar também podem exprimir uma situação de fracasso escolar.

Em oposição, sucesso escolar<sup>3</sup> em geral é compreendido como a condição apresentada por alunos com as seguintes características: alto rendimento

<sup>1</sup> Definição construída a partir do conceito elaborado por Fagali (1981).

<sup>2</sup> Aceleração: Classes especiais que agrupam estudantes com defasagem idade-série, objetivando recuperar o rendimento do aluno.

<sup>3</sup> Definição construída a partir do conceito elaborado por Fagali (1981).

escolar, o aluno é percebido pelo professor como referência aos demais da classe; alta frequência de médias semestrais e anuais acima de sete, e ausência de reprovação nos anos anteriores.

Obviamente as definições acima fazem parte da representação do que seja sucesso e fracasso escolar de uma forma técnica, porém, a elaboração de um conceito para esse tema é complexa, considerando que os sentidos que vamos atribuindo a um fenômeno vão se alterando com nossa experiência de vida.

Do ponto de vista sócio-histórico o sujeito é visto como alguém capaz de realizar escolhas historicamente constituídas, que participa ativamente de seu processo de construção de sentidos e significados, revelados, muitas vezes, dentro de uma contradição.

Portanto, neste estudo não importa saber tecnicamente quantos alunos da professora envolvida na pesquisa apresentam notas altas ou baixas, mas sim, o que para ela é um aluno de sucesso, o que significa esse sucesso no ambiente escolar. Nessa pesquisa sucesso e fracasso escolar indicam situações transitórias que alguns alunos experimentam no decorrer do processo de sua escolarização de acordo com a avaliação do professor.

Dessa forma, sucesso escolar será compreendido neste estudo dentro da contradição que seu conceito envolve e sobre o qual é possível conhecer mais e refletir, a partir do seu reverso, ou seja, o fracasso escolar.

Os sentidos e significados atribuídos a diferentes fenômenos vão sofrendo transformações na medida em que os sujeitos, a partir das experiências de vida, ressignificam e configuram a sua vivência, assim como ocorre com os sentidos atribuídos à condição de sucesso e fracasso escolar.

Durante minha vida também percebi que o sucesso e o fracasso escolar foram mudando de conotação conforme situações vividas dentro e fora da escola, por meio de reflexões, de leituras e também através da experiência na sala de aula como professora e, também, como aluna.

Entrei na escola em 1980. Vivi diferentes experiências nesse ambiente, experimentei o sucesso, e disso me recordo muito bem. Na primeira série tive uma professora fantástica, lembro-me de muitas aulas, da maneira como aprendi a ler, recordo que adorava levar livros para casa e dedicar horas do dia com essas leituras. Minhas irmãs mais velhas, já na escola, em série mais



adiantadas, levavam seus livros para casa, então, me sentia feliz em poder compartilhar com elas esses momentos. Acredito que o papel de minhas irmãs na minha alfabetização foi fundamental. Conforme Charlot (2005 A, p. 20) comenta, nem sempre consideramos o papel do irmão no processo educacional de uma criança. Percebo que essa observação é muito real, pois, apesar de não ter frequentado a Educação Infantil, eu já estava familiarizada com a escola, com livros e materiais escolares através da relação com as minhas duas irmãs mais velhas.

O sucesso para mim nessa época esteve ligado ao fato de a professora gostar de mim, de ter-me convidado para participar do teatro na escola, de elogiar meu caderno, e também, pelo fato de ter sido escolhida no primeiro dia de aula para integrar a classe A<sup>4</sup>.

Algumas lições que a professora da primeira série passava eu sabia porque minhas irmãs já me haviam ensinado, mas prestava muita atenção e depois completava os exercícios, ou recitava o texto como se o tivesse memorizado naquele instante. O sucesso visto pelo aluno, em alguns casos, consiste em agradar o professor, mesmo que isso esteja distante da aprendizagem, do saber. Ser bem-sucedido no ambiente educacional nos remete ao que o outro pensa, esse outro é fundamentalmente o professor, ele é o formador de opinião a respeito do aluno.

Tudo o que ele fala durante as aulas vai contribuindo sobremaneira para que se crie uma opinião da classe sobre cada estudante. Essa imagem positiva ou negativa pode contribuir na formação da autoimagem do aluno.

Em algumas séries experimentei um pouco do que é ser um aluno “fracassado”. Algumas vezes me senti assim por não ser exatamente comportada, não ter os cadernos impecáveis e também não ter minhas tarefas rigorosamente corretas. Nessa época, o fracasso, para mim, não estava muito relacionado à aprendizagem e sim ao meu comportamento na escola, à obediência a minha professora, ao respeito à escola e às suas regras.

Quando entrei para Ensino Médio com a opção em Magistério, tive um tempo muito bom, me identifiquei com o curso, e era agora uma aluna de sucesso. Desta vez, não me sentia com sucesso porque agradava aos pro-

<sup>4</sup>Em 1980 havia em Santa Catarina uma forma de organização de classes em “fortes” e “fracas”, então a classe A era dos alunos considerados com bom desempenho. Essa divisão se dava nos primeiros dias de aula.

fessores, embora acredite que isso também acontecia, mas porque aprendia coisas interessantes que ajudavam em meu dia a dia prático como professora.

Durante dez anos trabalhei como professora em escolas públicas municipais da minha cidade. Foi um tempo de muito amadurecimento profissional, e também, por que não dizer, de muita alienação. Nos primeiros anos, já como estudante de Pedagogia, acreditava que a educação dependia apenas do meu esforço. A Direção da escola e a Secretaria da Educação nunca fizeram muita diferença para mim nessa época, eu é que tinha de fazer tudo, meu esforço iria resultar em uma educação eficaz.

Deparei-me com muitas dificuldades materiais e de formação; agora, olhando para o passado, percebo que durante todos esses anos em que alfabetizei, a minha professora de primeira série foi a minha referência.

No ensino médio tive poucas bases de formação efetiva, pouco debate, pouca teoria, mas muita prática, muita confecção de material e tudo que estivesse ligado à urgência que o professor vive em sala de aula. Eram técnicas e mais técnicas, materiais coloridos, livros de lendas, contos, confecção de flanelógrafos.

Já na Pedagogia, o que estudava no período noturno em nada se parecia com o dia a dia da minha realidade. A Pedagogia para mim tinha de dar conta dessa urgência que eu vivia na escola, contribuir com teorias que pudessem ser aplicadas. Mas percebia que meus professores não sabiam exatamente sobre o que falávamos, eles nunca estiveram em uma sala de alfabetização.

Nessa época algumas coisas foram mudando, fui percebendo que só o esforço do professor não bastava. Eu precisava de recursos, precisava ser tratada como profissional, precisava dos pais de meus alunos, da direção, de políticas mais bem definidas, de formação adequada para trabalhar com a diversidade, enfim, eu também precisava mudar. Então, sucesso escolar e fracasso escolar ganharam outra conotação.

Percebi que tentei sobreviver esses dez anos, mas que muitas eram as perguntas sem respostas, e ainda bem que estavam sem respostas porque muita coisa ficava tão fechada em si que não admitia questionamento. O problema do aluno é a falta de... E aí se enumeravam várias e várias coisas que nada tinham que ver com a escola. Esse era um discurso difícil de assimilar,

pois todos os alunos que trabalhávamos eram de classes populares, sendo assim, todos deveriam ser fracassados.

Fracasso Escolar passou a ser, no meu entendimento, o resultado de várias ações, ou não ações dentro da escola que em nada considera a história do aluno. O estudante não é visto como sujeito, tudo é decidido pelo coletivo, pela maioria, pela média, para todos. O aluno fracassado era aquele que, pela forma de organização da escola, ficava excluído desse espaço. E eram muitos...

Sucesso escolar também não era mais agradar a professora, e sim, utilizar o que se aprendia na escola no seu dia a dia. Lembro com saudade de uma festa de aniversário que meus alunos de primeira série organizaram para mim. Eles fizeram listas com seus nomes e cada um escreveu ao lado o que traria para festa. Então, escreveram cartões, cartazes e fizeram uma bela festa. Quando vi aqueles bilhetes todos, percebi que mesmo alguns alunos, cujo aproveitamento era inferior ao da maioria da sala, haviam preenchido as listas, escrevendo com alguma dificuldade qual seria sua colaboração.

Um aluno nunca chega ao final de um ano sem ter aprendido algo, a evolução faz parte da nossa constituição como seres humanos, aprendemos no social e com o social. Logo, os sentidos e significados atribuídos ao sucesso e ao fracasso escolar envolvem a historicidade de cada um, e vão sendo alterados com o passar do tempo através das experiências e reflexões de cada sujeito.

Depois que terminei a especialização em educação, fui convidada para dar aulas no curso de Pedagogia. Eu tinha a prática da sala de aula e poderia contribuir com o curso, portanto, mais um desafio estava lançado. Minha grande questão sempre foram as chamadas dificuldades que os alunos e professores encontram na alfabetização, e que na realidade são apenas um reflexo de que algo não vai bem na escola, que o modelo de organização não contempla todos, que é necessário mais tempo para o professor preparar suas aulas, estudar teorias e compreender como é possível transpor para a prática os métodos propostos.

Tive a oportunidade de parar um pouco, me distanciar da sala de aula como professora e me aproximar dela como pesquisadora. Estudei, durante o curso de Mestrado, o que seriam para professores as Dificuldades de

Aprendizagem na escola e o que efetivamente era feito em relação a essa situação, utilizei o computador como um dos meios para trabalhar com alunos em situação de risco de fracasso escolar.

Esse estudo, e debates travados com um grupo de educadores da escola pesquisada e com o grupo de estudos da universidade, revelaram que um dos determinantes de sucesso ou fracasso do aluno é a prática educacional à qual ele é submetido.

Na ocasião dessa pesquisa, trabalhei com alunos que a escola classificou como “alunos em risco de fracasso escolar”. Os resultados foram alarmantes, pude constatar o quanto a escola cria primeiro os problemas de aprendizagem, solidifica-os e só então parte para intervenção. Todas as crianças que foram atendidas durante a pesquisa apresentaram um rendimento extraordinário, porém, são repetentes, fracassados para a instituição (Almeida, 2002). Os professores preocupam-se sim com essa realidade, alguns deles tentavam as mais diversas estratégias para reverter à situação, porém, nos casos estudados foi necessário um atendimento individualizado, algo que está distante das possibilidades dos professores da rede pública.

Em alguns casos, os professores se mostraram diante de uma contradição, conscientes de que eram necessárias diferentes intervenções para melhorar a condição de aprendizagem do aluno e despertar seu interesse pela escola, mas, ao mesmo tempo, suas práticas acabavam contribuindo para que o aluno ficasse na mesma situação. E o aluno de sucesso? Quem seria ele? Como é visto pela escola? Essas foram algumas das inquietações que partilho nesse livro.

Portanto, neste cenário configuram-se os motivos que me fizeram articular uma pesquisa<sup>5</sup> que tratasse do Sucesso Escolar na perspectiva do professor, na qual se faz presente uma dialética entre o sucesso e o fracasso.

<sup>5</sup> Pesquisa de doutoramento defendida no ano de 2008, sob a orientação da Professora Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação - PUCSP.

# 1. REVISITANDO O CONCEITO DE SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR

**P**ara ser possível refazer o caminho pelo qual a concepção de sucesso e fracasso foi sendo construída, e qual o tratamento dado ao tema, apresenta-se aqui algumas pesquisas que contribuem para esse entendimento.

Na revisão bibliográfica constata-se que a produção científica sobre o fracasso escolar é ampla, porém, na maioria dos casos as análises e percepções se fazem de forma unilateral. Em alguns deles fala-se de desajuste intelectual do aluno, em outros, só da prática docente, outras ainda, da relação do fracasso com os problemas sociais. Já as pesquisas que tratam do sucesso escolar são reduzidas<sup>6</sup>, no entanto, constituem importante referência para este estudo.

Na pesquisa de Patto (1999) sobre a produção do fracasso escolar, a autora faz um alerta à comunidade escolar para o fato de a escola, em determinados casos, apenas reproduzir e reforçar as diferenças de classes sociais e a discriminação. Suas considerações sobre o tema denunciam que a escola pode ser a responsável pela reprodução e produção do fracasso escolar, e os fatores sociopolíticos são nitidamente destacados em seu estudo. A precariedade da instituição, a falta de preparo de professores, a falta de participação da escola na comunidade são alguns dos pontos destacados como construtores do fracasso escolar.

<sup>6</sup> Galvão (2007) apresenta um recente artigo sobre o sucesso escolar, no qual faz um mapeamento em periódicos publicados no site da CAPES, por se tratar de periódicos que possuem uma grande inserção no meio educacional. Dos 71 artigos publicados entre os anos de 2002 a 2005, apenas cinco abordavam direta ou indiretamente o sucesso escolar. Esses artigos foram consultados e os seguintes citados no texto. Davis (et al, 2005), Perrenoud (2003), Glória e Mafrá (2004). Os periódicos escolhidos por Galvão (2007) foram: Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Cadernos Cedes, Currículos sem Fronteiras (publicação que pretende um diálogo entre países de Língua Portuguesa), Educar em Revista (revista eletrônica da Universidade Federal do Paraná) e Educação e Pesquisa (revista da Faculdade de Educação da USP).



Nesse estudo de Patto (1997) foram realizadas observações em duas salas de aula, uma de primeira série “fraca” e outra de segunda série “forte”. Aconteceram entrevistas com as duas professoras, a diretora e corpo técnico e as mães, e houve contato com as duas associações de moradores existentes no local. Foi realizado um estudo de caso com quatro crianças multirrepentes através de visitas domiciliares frequentes.

Um destaque para esta pesquisa refere-se aos critérios que em nada lembram o rendimento escolar do aluno para classificá-lo como bem-sucedido. O perfil do que seria um bom aluno está relacionado ao capricho, à limpeza, à ordem e à submissão como os atributos necessários. A ajuda pedagógica em casa, a existência de uma família “bem estruturada”, bem como o aspecto pessoal da criança também se revelou fundamental. A perfeição dos cadernos e a execução à risca das tarefas pedidas foram aspectos levados em consideração pelas professoras.

Paro (2001), em seu texto sobre reprovação escolar, faz uma análise dos sujeitos envolvidos neste processo. Sua pesquisa vai além de um detalhamento sobre a reprovação, pois analisa as crenças e valores dos docentes em relação a essa prática. A reprovação seria a confirmação do fracasso do aluno, ou resultante de graves problemas de ensino? Essa é a questão central deste estudo, que discute a posição dos professores frente à reprovação. Paro aponta que existe uma resistência dos professores em relação a não retenção dos alunos, como se o fracasso escolar fosse um componente natural da prática educativa.

Outro estudo que atenta para o mesmo viés que Paro (2001) discute, é a pesquisa que Glória e Mafra (2004) realizaram em uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Essas pesquisadoras descreveram e analisaram as percepções dos professores sobre a prática da não retenção escolar, a partir da nova política dos ciclos, que busca possibilitar a alunos das camadas mais populares uma sobrevivência escolar mais prolongada.

Para muitos dos professores envolvidos no estudo a aprovação dos alunos no modelo do projeto de que a escola faz parte tem causado muitos enganos. Esses docentes comentam que seria interessante voltar à reprovação como solução, impressões que, segundo as autoras, deve-se à cultura da reprovação, que parece estar densamente incorporada no cotidiano escolar e

no imaginário familiar como algo necessário e benéfico ao aluno em situação de fracasso escolar. Outro destaque dessa pesquisa deve-se ao fato de as professoras participantes do estudo acreditarem existir uma contradição entre a prática da não retenção e a estrutura social competitiva, seletiva e excludente. Ou seja, os professores se veem em uma sociedade que compete, e acreditam que a escola organizada de acordo com a política dos ciclos, que só permite a retenção do aluno ao final de cada etapa, estaria em desacordo com a sociedade, sendo, assim, mais permissiva e passando uma imagem distorcida da realidade. O que se concluiu é que a não retenção na escola não desfez os nós imbricados no sistema de ensino e não reverteu o quadro de exclusão porque os processos de ensino, as práticas pedagógicas e as estratégias escolares não se reformularam para adquirir contornos menos punitivos, seletivos e excludentes.

Em recente revisão sobre o estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar, um grupo de pesquisadores liderados por Patto<sup>7</sup> (et al, 2004), apresentam uma pesquisa considerável acerca do tema. O estudo revela uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil, permitindo que haja a percepção de continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas, avanços e redundâncias na produção do saber sobre o fracasso escolar. O estudo revelou vertentes que compreendem o fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico, como problema meramente técnico, como questão institucional, como questão fundamentalmente política. Em relação aos caminhos teórico-metodológicos, evidenciou-se em algumas dissertações e teses o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas do fracasso escolar; em outras coexistem concepções contraditórias, que segundo as autoras do estudo, resultam em um discurso “fraturado”. Em outras, ainda, observou-se o avanço na pesquisa crítica do fracasso escolar, conferindo ao tema uma relação com a sociedade de classes.

Nas pesquisas voltadas ao sucesso escolar pode-se destacar o trabalho de Lahire (1997). Nesse estudo realizado na França, o autor investiga o sucesso escolar nos meios populares e contribui, assim como Patto (1999), para desfazer o mito de que nos meios menos favorecidos não exista a preocupação

<sup>7</sup> Ver mais em: O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002) – Um estudo introdutório. Este estudo contou com a análise de 71 teses e dissertações defendidas no Instituto de Psicologia da USP.

da família com a vida escolar da criança. Para Lahire (1997), os professores apenas retêm um traço, um elemento da vida do aluno, que não necessariamente é o verdadeiro. Para conhecer a criança e a maneira mais adequada de trabalhar com ela seria necessário, segundo o autor, que a escola conhecesse o ambiente em que ela vive.

Durante o estudo de Lahire (1997), o grupo de pesquisadores envolvidos no estudo percorreu o universo educacional da criança. Visitou a família, refez a trajetória de vida desses educandos através da análise de vinte e seis “perfis familiares” e também contou com a participação de sete professores e quatro diretores. Trata-se de uma pesquisa que se insere muito mais no caminho das Ciências Sociais, porém, não deixa de ser uma referência para nosso estudo, uma vez que muitas variáveis estiveram em jogo, e esse universo educacional foi visto de uma perspectiva epistemológica muito congruente com a nossa.

A pesquisa de Lahire (1997) reconstrói configurações sociais complexas para entender como o desempenho e comportamentos singulares dos alunos só podem ser compreendidos dentro de uma rede familiar e escolar, tramadas por relações harmoniosas e contraditórias. Quando o pesquisador investiga a família, considera os seguintes temas: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas de investimento pedagógico.

Este estudo de Lahire (1997) não se propõe a responder o que é “sucesso” ou “fracasso” escolar, porque essas palavras são categorias produzidas pela própria instituição escolar, no entanto, o autor apresenta algumas reflexões a partir dessa pesquisa, dentre as quais destacamos as seguintes: a) a omissão da família no estudo da criança é um mito produzido pelos professores, que por desconhecer a lógica das configurações familiares, imaginam, a partir de desempenho e atitudes escolares dos alunos que a família não se preocupa com os filhos; b) a existência de um capital cultural familiar objetivado não tem efeito imediato para criança, se interações efetivas não a mobilizarem; c) algumas famílias em que os pais não dominam o idioma francês (por se tratarem de imigrantes), e que são fracamente dotadas de um capital escolar, através de uma organização de papéis domésticos acabam atribuindo um lugar de destaque ao filho “letrado” no seio da família; d) a

análise permitiu revelar o peso da construção social das identidades de gênero na constituição da maneira de ser e agir dos filhos.

Postic (1995) também aborda a questão do sucesso escolar, porém, do ponto de vista das estratégias pedagógicas que assegurem condições a todos os alunos de obter sucesso. Postic (1995) relata em seu livro que é tarefa do professor reunir condições para que se desencadeie o processo de aprendizagem. Esse estudo dá conta de instrumentos pedagógicos indispensáveis para desenvolver competências intelectuais e tem forte inclinação em ver a situação do sucesso escolar como uma responsabilidade do professor.

Um grupo de pesquisadores (Ferreira et al, 2002) do Brasil, Argentina e México, realizaram em 2002 uma pesquisa de atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar dos alunos entre 14 e 20 anos, pertencentes a escolas públicas e particulares do ensino médio dos três países. A pesquisa revela que os estudantes tendem a indicar a predominância das causas internas em detrimento das causas externas para explicar o sucesso e o fracasso educacional. Observou-se que nos três países os alunos recorreram prioritariamente ao esforço para explicar o sucesso, e a falta de esforço manteve-se também para explicação do fracasso escolar.

Conhecer essa pesquisa possibilitou analisar o quanto existe um discurso comum entre professores e estudantes acerca de seu desempenho na escola apenas como resultado do esforço de cada um.

Outro trabalho que apresenta novas abordagens educacionais para alcançar o sucesso na escola é o artigo de Davis (et al, 2005). Esses autores destacam que apesar de o empenho de inúmeros alunos em aprender não ser bem sucedido, esse fracasso não pode ser imputado a problemas cognitivos mas, sim, a dificuldades metacognitivas. Os alunos que não vão bem na escola possuem diversos conhecimentos e competências, o problema então não estaria na falta de saberes e habilidades, mas no fato de não conseguirem nem utilizá-los, nem transferi-los para outras situações. Seguindo essa linha de raciocínio, os autores discorrem sobre a importância da metacognição para processos de aprendizagem e para o sucesso escolar.

Na pesquisa em teses e dissertações, dois trabalhos sobre o sucesso escolar foram encontrados na Biblioteca Nadir Gouvêa Kfouri da PUC-SP. A dissertação de Fagali (1981), que destaca em seu estudo de mestrado

as necessidades expressas por estudantes com sucesso e insucesso escolar. Essa pesquisa, feita com orientadores de escolas da Rede Pública Municipal da periferia de São Paulo, apresenta a opinião dos pesquisadores a respeito das aspirações dos alunos em condições de sucesso e insucesso escolar e mostra a divergência da visão de futuro, das necessidades e motivação de alunos pertencentes aos dois grupos.

Delou<sup>8</sup> (2001), em sua tese de doutorado, aborda o Sucesso Escolar de alunos considerados superdotados<sup>9</sup> e revê a trajetória de alunos que nessas condições receberam atendimento em salas de recursos de escolas da Rede Pública do Rio de Janeiro.

Do ponto de vista da avaliação, Perrenoud (2003, p. 14) discute o Sucesso Escolar como um processo de “fabricação” de excelência. Para esse autor existe uma distância entre as competências de um aluno e o julgamento da escola. A análise do desempenho do aluno ocorre a partir de uma série de mecanismos que podem “banalizar ou dramatizar as diferenças reais”.

O autor defende o currículo em primeiro lugar e a avaliação apenas para garantir se ele está sendo assimilado de forma inteligente e duradoura. Esse texto discute a questão das avaliações de instituições realizadas para simplesmente dar à escola o *status* de “boa ou má”, enquanto a preocupação reside em não colocar a escola a serviço dessas avaliações, como se de uma hora para outra toda a comunidade educacional se mobilizasse para ir bem em determinada prova. O que o autor aponta é a necessidade de que se busque a excelência educacional duradoura e real, com um programa curricular que deve ditar as formas e as normas de excelência escolar que definem o sucesso.

Há algumas ponderações que podem contribuir para compreensão do sucesso escolar segundo Parrenoud (2003): a) o verdadeiro sucesso não coincidiria com a definição formal fornecida pelo sistema educacional; b) o

<sup>8</sup> A pesquisa citada foi realizada em 9 salas de recursos para alunos de altas habilidades pertencentes às classes de alfabetização. O município presta este atendimento desde a década de 1970, portanto a carência de trabalhos sobre a validade desse atendimento motivou o estudo que buscou compreender como a trajetória escolar dos alunos atendidos nessas salas foram se constituindo.

<sup>9</sup> Hoje esse termo está sendo substituído por: alunos com altas habilidades, porém optou-se em mantê-lo, uma vez que o estudo usa ainda a palavra “superdotados” no corpo do texto.



essencial do valor intelectual de um aluno tem uma longínqua relação com o que medem as provas oficiais; c) como o aluno não entende o que se espera dele (as exigências são mutáveis e as mensagens, contraditórias), tem dificuldade de obter êxito na escola; d) a diversidade das concepções de sucesso impossibilita todo debate sobre a eficácia da ação educativa.

Para Perrenoud, uma forma de garantir o sucesso na escola encarna-se no currículo – conjunto de objetivos e conteúdos de formação – que está inscrito em textos que têm a força de lei e não podem ser inconsequentes. Para esse autor, parece óbvio que o currículo deva se fundamentar naquilo que pareça essencial para ensinar e aprender e que o sucesso escolar por sua vez deva se basear numa avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo, dando prioridade às aprendizagem essenciais e duráveis, recusando a incorporação de desempenhos facilmente mensuráveis que procederiam de uma aprendizagem decorada, de uma pedagogia bancária que entenderia os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas uma após a outra.

Perrenoud (2003) chama atenção ao final de seu artigo para o problema teórico maior dentro da escola ser a explicação das desigualdades de sucesso escolar, ou seja, a compreensão do porquê de alguns estudantes obterem êxito na escola e outros fracassarem. Desta forma, o autor alerta para o fato da luta pela democratização do ensino constituir-se em uma questão política fundamental.

Souza (1999) realizou um estudo que objetivou observar, descrever e analisar as práticas e processos desenvolvidos numa sala de aula do ciclo básico considerada “forte” por professores e técnicos de uma escola pública na periferia de São Paulo. Esse estudo constata a forma através da qual os acordos de trabalho pedagógico entre professor e alunos é um determinante importante do desempenho escolar dos educandos. Para a autora, existe uma heterogeneidade de práticas e concepções educacionais entre os professores, o que a faz apontar para a formação dos docentes em serviço, e o desenvolvimento de estudos sobre o sucesso escolar como uma necessidade para melhoria da qualidade de ensino. Outro ponto destacado por Souza (1999) em seu estudo revela que o processo de adaptação dos alunos à escola, e consequentemente suas chances de sucesso, dependem da maneira como lidam

com o modelo proposto pelo professor, assim, não são apenas os conteúdos escolares que precisam ser significativos, as relações e as atitudes também precisam ser entendidas pelos alunos.

Todos esses estudos contribuíram para que fosse possível compreender melhor o Sucesso Escolar e estabelecer nosso limite de estudo. A pesquisa teve por objetivo apreender os sentidos e significados de uma professora de escola pública sobre o sucesso escolar.

## 2. PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Várias correntes teóricas em psicologia avançam na compreensão do homem, seu desenvolvimento, suas relações, sua consciência. A psicologia sócio- histórica, constitui o referencial teórico e metodológico que mais se adapta a nossa pesquisa, por compreender o homem como unidade de corpo e mente, um ser histórico e dialético capaz de modificar o ambiente e ser modificado por ele.

No decorrer do estudo, os fatos empíricos alimentaram a obtenção das informações, sendo que a superação das mesmas só ocorrerá no momento em que forem analisadas à luz de uma teoria que desvende a trama de relações constitutivas do sujeito, que estão para além das aparências.

Os estudos de Vygotski (1998, 2001, 2002) foram de grande relevância na construção das bases teóricas da pesquisa e no avanço do olhar além do que nossos sentidos são capazes de compreender. Juntamente com este autor, as contribuições de Aguiar (1997, 2002, 2005), Ozella (2006), Heller (2000), Bock (2005) e Gonzáles Rey (2002, 2003, 2005) serviram de importante referência para a análise do tema abordado. Esses autores vêm desenvolvendo formas de investigação em ciências humanas que consideram a centralidade, dentre outras, das categorias Historicidade e Totalidade. Assim, o homem deve ser compreendido em sua totalidade, sendo um ser biológico e social que participa do processo de construção da realidade histórica, social e cultural.

Reverendo a produção científica da Psicologia do início do século XX, Vygotski fez uma análise bastante densa e fundamentada envolvendo as teorias que relacionavam princípios mecânicos ou reducionistas de estímulos e respostas da psicologia animal à compreensão das funções psicológicas superiores humanas. Criticava também as teorias que consideravam as funções intelectuais dos adultos como resultado da maturação, como se estivessem pré-formadas na criança, aguardando oportunidade de manifestação. Vygotski se opôs às teorias idealistas que pensavam a psique fora de sistema nervoso, e a reflexologia que não julgava ser da sua competência estudar os fenômenos psíquicos.

Na obra deixada por Vygotski, podemos destacar que seu interesse central versava sobre “o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural” (Rego, 1995:16). Para este autor, o sujeito é resultado das relações sempre sociais e históricas, e só a partir dessas relações pode ser compreendido.

Com a intenção de pautar a presente pesquisa em bases sócio-históricas, apresentamos a seguir algumas concepções importantes para compreensão dessa teoria. Para iniciar esta reflexão é importante conhecer as raízes históricas da constituição do homem, ou seja, a reconstrução da origem e o curso do desenvolvimento do seu comportamento.

## CONCEPÇÃO DE HOMEM

Quando Luria (1979) diferencia o homem dos animais, entra em questões de extrema relevância para a compreensão do sujeito como um ser social, ou seja, indica uma concepção de homem. Cabe lembrar que Luria foi contemporâneo de Vygotski e trabalhou com ele em suas pesquisas.

Luria afirma que, “a grande maioria de nossos atos não se baseia em quaisquer inclinações ou necessidades biológicas” (1979, p. 71).

Esta realidade apresenta-se clara em nosso cotidiano em vários momentos. Um exemplo poderia ser a questão da alimentação. Quando sentimos fome, esta fome só poderá ser plenamente satisfeita com determinado tipo de alimento de que aprendemos a gostar na nossa vida em sociedade.

Entre outras diferenças em relação ao comportamento dos animais e a atividade consciente do homem, Luria identifica a capacidade do homem

em “abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência casual dos acontecimentos e, após interpretá-los” (1979, p. 72) .

Elucidando esta afirmação, verificamos a capacidade que o homem tem de prever o tempo, “ao sair em um passeio num claro dia de outono, o homem pode levar um guarda-chuva, pois sabe que o tempo é instável no outono. (...) não é a impressão imediata de um tempo de sol e céu claro” (Luria, 1979, p. 72) que faz o homem tomar sua decisão.

Luria (1979) constata também que, além dos programas hereditários de comportamento e os resultados de experiências individuais, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem.

A partir desses pontos levantados por Luria, que qualificam o homem como um ser com capacidade de escolha consciente, pode-se desenhar um novo cenário de entendimento para compreender os motivos e necessidades, categorias que serão desenvolvidas adiante no texto, subjacentes ao ser humano.

A ideia de social também ganha novos contornos, torna-se algo maior do que as relações que o bebê estabelece com a família desde seu nascimento e ao longo do seu desenvolvimento. O meio social no qual vive o indivíduo é importante para tornar possível a compreensão do mundo que o cerca e transmitir os conceitos constituídos historicamente.

Pino (2000, p. 23), ao analisar o manuscrito de Vygotski datado de 1929, faz uma importante referência sobre os conceitos de social e história, e ressalta que história, “uma abordagem dialética geral das coisas, em sentido restrito, significa a história do homem”. Portanto, tudo tem a sua história, e o psiquismo humano une a história geral e material das coisas à sua evolução. Para Pino (2000, p. 49) Vygotski fala de história apoiado na afirmação marxista – “a única ciência é a história” – portanto, para a ciência histórica isso, nas palavras de Pino, “equivale a dizer que ela (ciência histórica) é produto da *atividade* humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas” (grifo do autor).

Pino (2000, p. 51) esclarece que as duas definições que aparecem para

história na obra de Vygotski revelam articulação dos dois planos, “o ontogénico, a história pessoal, e o filogenético, história da espécie humana”.

Quanto ao termo social, Pino (2000, p. 53) destaca que aparece na obra de Vygotski três tipos de relações:

**1) entre social e o cultural; 2) entre social e o simbólico; e 3) entre social e as funções mentais superiores”. No primeiro caso, a relação entre social e cultural, Pino explica que a questão social é anterior à cultural, pois o social é “condição e resultado do aparecimento da cultura”.**

A relação entre social e simbólico diz respeito à passagem do estado natural ao estado cultural do homem. Para Pino (2000, p. 59) “É a significação que confere ao social sua condição humana”.

Passamos a ter uma compreensão de homem mediado pelo social, seja este social compreendido como relações com outros homens, a natureza ou objetos que o cercam.

Já a relação entre social e funções mentais superiores indica que as funções mentais, ou psicológicas, superiores compõem-se a partir do social. Como Vygotski (1997, p. 106) enfatiza, essas funções embora sejam transformadas em processos mentais, permanecem “quase sociais”.

Afirmar que o autor valorizava o aspecto social, cultural e histórico do desenvolvimento humano em detrimento do aspecto biológico seria incorreto. Vygotski enfatiza a questão social e cultural como um dos elementos constitutivos do sujeito, porém, principalmente nos escritos de seus discípulos fica claro que a questão biológica foi sempre considerada, ganhando destaque no estudo dos processos cerebrais.

O homem na concepção sócio-histórica é “singular, social e histórico ao mesmo tempo” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 230). Através de atividades mediadas o homem vai produzir sua forma humana partindo do social, da história e da ideologia. Desse modo, o homem revela o social, constituinte e constituído pelo modo de produção, revelado na e pela atividade que realiza. Por outro lado, o homem revela sua singularidade

compartilhando significados sociais e sentidos dentro de seu cotidiano, permeado de novos acontecimentos, novas relações, novas formas de produção e novos inventos.

## ATIVIDADE, LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA

Segundo Vygotski (2002), cada função do desenvolvimento cultural aparece duas vezes, primeiro no social e depois no plano psicológico. Portanto, é pela atividade do indivíduo que as funções psicológicas superiores serão desenvolvidas.

À medida que o indivíduo estabelece relações com a realidade social e cultural, vai intensificando seu processo de humanização. A partir de sua ação no mundo, ao mesmo tempo que é afetado pelo mundo, seus registros vão sendo construídos.

De acordo com Aguiar (2002, p. 96), é através da atividade externa que se criam as possibilidades da atividade interna. Com a atividade, o homem transforma a realidade ao seu redor, elabora instrumentos, cria diferentes linguagens utilizadas nessas ações e, assim, vai constituindo-se a si mesmo. Essa relação que o homem estabelece com a natureza e com os outros sujeitos ocorre por um movimento dialético. Desse modo, o homem modifica o meio, e é mutuamente determinado pelas relações que estabelece na sua atividade.

Os sujeitos ao exercerem uma atividade no mundo configuram<sup>10</sup> essa realidade externa e não são, portanto, resultado imediato dessa realidade; os homens têm a capacidade de configurar a realidade sociocultural. Dessa maneira as impressões, reações, modos de vida não são resultado automático da vivência do homem em sociedade, mas um resultado de complexas configurações.

A importância do desenvolvimento da linguagem para ocorrência deste processo é fundamental, uma vez que nossas relações são mediadas pela palavra

<sup>10</sup> Estudiosos contemporâneos, como Rey e Aguiar, preferem referir-se ao processo de apropriação dos conceitos sociais não como internalização, termo largamente usado nas traduções das obras de Vygotski, mas preferem, sim, falar deste fenômeno como uma configuração do meio pelo sujeito. Concordamos com esses autores, na medida em que, estudando as obras de Vygotski, percebemos que esse termo “configuração da realidade sociocultural” fica mais bem colocada para compreender o quanto o desenvolvimento da consciência do homem se dá por escolhas do próprio homem, a partir de sua história, de sua atividade e de suas relações com a natureza e com seus pares.

(signo linguístico). A palavra qualifica esta característica da condição humana. É pela fala que o outro ganha importância na vida dos sujeitos, é por meio da linguagem que regulamos ações e preparamos os atos a serem consumados.

Para Vygotski, o momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, “acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (2002, p. 33).

Desse modo as mudanças individuais pelas quais os homens passam ao longo de sua vida originam-se no meio social e são medidas pela linguagem. Como destaca Bakhtin (1997, p. 16), “o signo ideológico vive graças a sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive de suporte ideológico”. A palavra está presente em todos os momentos da vida humana e permeia relações que estão em constante transformação e movimento.

Os signos que utilizamos para nos comunicar são produzidos historicamente e referem-se a algo que está fora deles. Na medida em que o homem vai simbolizando e construindo uma realidade humanizada no mundo material, esses signos vão ganhando novos sentidos.

Para Vygotski, as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Toda linguagem humana é significada, uma mesma palavra dita em diferentes contextos pressupõe muitas interpretações, e estes podem estar carregadas de muitas lembranças e emoções vividas pelo sujeito. Vygotski afirma que, “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (1998, p. 132).

É pela palavra que se torna possível compreender o outro e sua ação no mundo. Para Aguiar, “podemos afirmar, que as palavras/signos são nossos pontos de partida para empreender a constituição da subjetividade” (2002, p. 130). A porta de entrada para o universo multifacetado que constitui os sentidos subjetivos é a fala do sujeito.

Sobre a palavra significada pelo indivíduo, González Rey (2003, p. 234) “afirma que, o exercício do pensamento, não é simplesmente o exercício da linguagem. Entre o pensamento e a linguagem existe uma relação complementar, e também contraditória, em que um não se reduz ao outro, nem



é explicado pelo outro”. Para esse autor, essa relação de complementaridade entre o pensamento e a linguagem intervém na constituição do próprio sujeito como do espaço social no qual atua.

Compreender essa relação complementar entre linguagem e pensamento corrobora para o melhor entendimento da fala dos professores envolvidos no estudo, uma vez que o sujeito nesse estudo deve ser visto como sujeito singular e produtor, que através da linguagem imprime no fazer docente seu caráter subjetivo.

A linguagem é um importante sinalizador de emoções complexas vividas pelo sujeito, ao mesmo tempo em que relatando um fato, recontando uma história dão origem a novas emoções. Desta forma, compreendemos o pensamento como,

**Um processo psicológico, não somente por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão, que não é automática, mas construída pelo sujeito mediante complexos desenhos intencionais e conscientes, nos quais também não se esgota seu caráter subjetivo (Gonzáles Rey, 2003, p. 234).**

## **SENTIDO E SIGNIFICADO**

O significado da palavra permite que possamos nos comunicar, sendo assim, compreendido como uma generalização. O significado é ao mesmo tempo um fenômeno de linguagem e pensamento, conforme afirma Vygotski (2001). Para o autor, significado corresponde a “um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento” (2001, p. 398).

Os significados sociais da palavra não são estáticos, vão sendo alterados historicamente, e isso só ocorre porque o indivíduo participa ativamente do processo de construção social. Essas alterações ou ampliações de significados, em especial da linguagem, podem ser compreendidas segundo as palavras do próprio Marx (1979, p. 36), pois para ele “a produção de ideias,

de representações e da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade mental e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”.

A novidade em relação à discussão sobre significados trazida por Vygotski supera o postulado da imutabilidade do significado da palavra. Vygotski (2001, p. 399), exemplifica essa posição argumentando que:

**A palavra lembra seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra seus moradores. Desse ponto de vista, o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações.**

A mudança que o significado da palavra pode sofrer dá conta das ampliações ou restrições de vínculos entre objetos que estejam associados a ela, porém, de acordo com Vygotski (2001, p. 399), o significado da palavra “não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é”.

Ao ouvirmos a frase: “um carro passou em alta velocidade”, somos capazes de compreender o que está sendo dito, porém, as imagens que se formam no pensamento de cada pessoa será diferente. O carro pode ter diferentes características para cada um, pode ser novo, velho, esportivo, etc.

Segundo Vygotski, (2001, p. 106) “o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito”. O significado, embora também seja alterado e ampliado ao longo do tempo, é mais estável. Pode ser dicionarizado e é através dele que conseguimos nos comunicar.

Sentido e significado, embora diferentes, correspondem a duas categorias que formam um par dialético, que não podem ser compreendidas separadas.

A compreensão da categoria sentido, utilizada neste estudo, tem como referência a definição dada por Vygotski (1998, p. 181), ou seja, o sentido é

visto como “a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência”. Conforme complementa Aguiar (2002, p. 105) “o sentido se constitui a partir do confronto entre as significações sociais constituídas na relação dialética entre sentidos e significados vigentes e a vivência pessoal”.

Na tentativa de compreender os sentidos podemos afirmar que o homem, imerso na sociedade, media suas relações através de múltiplas significações, vistas aqui como a articulação dos sentidos e significados.

O sujeito histórico é constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais como uma teia de relações.

Compreender os sentidos pressupõe a compreensão da integração entre a percepção, memória, pensamento, emoções, sentimentos, etc. Essa multiplicidade de determinações só pode ser compreendida a partir do movimento que se dá na constituição histórica, social e institucional na qual convive o sujeito.

Desse modo, afirmar que nos constituímos na sociedade desconsiderando um elemento chamado por González Rey (2003, p. 235) de *processualidade reflexiva* é contraditório, pois não apenas estamos no mundo e nele somos afetados, mas trocamos com a sociedade e a cultura e vamos, ambos, nos constituindo dialeticamente.

Aguiar e Ozella (2006, p. 232) lembram que “ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional”. Portanto, para este estudo o significado passa a ser o ponto de partida para avançar a compreensão do sujeito, chegando ao sentido.

A complexidade que envolve a produção de sentidos requer que o indivíduo seja considerado em uma realidade de construção/desconstrução a partir de sua historicidade. É o movimento constante de ir e vir, entre nossas relações sociais e nossa reflexão interna, que irá construir nossos sentidos subjetivos.

Como reforça Sawaia (2002, p. 113), “precisamos continuar pesquisando para conhecer os sentidos que os sujeitos dão às suas experiências, os comportamentos que adotam em relação a si e aos outros e os sentimentos vivenciados no processo”.

São as relações que o sujeito estabelece com o meio social do qual participa que irão contribuir para a produção de sentidos. Estas relações sempre permeadas pela emoção irão ganhar sentido a partir do momento que acontece um embate dialético entre a realidade social e processos internos do indivíduo.

A questão da emoção é de suma importância para que seja possível compreender especialmente os sentidos. Vygotski já levantava essa discussão afirmando que, “por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo/volitiva, que traz em si a resposta ao último porquê de nossa análise de pensamento” (1998, p.187).

O indivíduo mediado pela cultura internaliza conceitos, apreende o social. Esse processo ocorre de maneira dialética, única para cada ser, que a partir da maneira como foi afetado pela realidade social, configura seus sentidos.

Explicitando melhor esta noção de internalização, Aguiar afirma que,

*A noção de conversão pressupõe, portanto, a noção de superação e de mediação, pois o que ocorre não é a internalização de algo de fora para dentro, mas a conversão de algum elemento da realidade social em algo que, mesmo permanecendo “quase-social”, se transforma num elemento constitutivo do sujeito (2002, p. 103).*

## MOTIVOS E NECESSIDADES

Vygotski já afirmava que para chegar aos sentidos e significados era antes necessário compreender as motivações e necessidades do indivíduo. Para este autor,

*O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. (...) O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que os motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções (2000, p.479).*

Compreender os sentidos e significados que os sujeitos atribuem a esta ou àquela atividade de seu cotidiano, antes de tudo, pressupõe conhecer seu pensamento, suas motivações para realizar determinadas tarefas, suas necessidades que se configuram em motivos reais.

Desse modo, necessidades aqui serão compreendidas como “estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 233).

Esse processo se constitui a partir das relações sociais que o indivíduo realiza. Logicamente, esse processo é único e subjetivo, pois a partir da vivência de cada um, de sua história, é que essas necessidades irão sendo construídas.

Um componente fundamental das necessidades despertadas no sujeito são os registros emocionais. Nem sempre esses registros estão claramente significados, como salientam Aguiar e Ozella (2006, p. 236), “Pode-se dizer que tais registros constitutivos das necessidades não necessariamente são provenientes das significações, podendo se constituir em afecções que ainda não foram significadas”.

O que é importante destacar sobre as necessidades é que esses registros emocionais, que despertam no sujeito uma mobilização, uma força que o impulsiona para a ação, não são intencionais, apesar de serem historicamente constituídos.

Gonzalez Rey (2003, p. 242) destaca que o “emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura”. Assim, as necessidades compreendem o sistema subjetivo emocional dos indivíduos dentro do seu contexto cultural, que também define suas necessidades, sem esquecer, contudo, os aspectos biológicos.

As necessidades por si só não são capazes de gerar uma ação do sujeito no mundo. Elas despertam, impulsionam, mas só se farão notar como ação efetivamente quando o sujeito significar algo no mundo social que seja capaz de satisfazer aquelas necessidades.

Aguiar e Ozella (2006, p. 233) enfatizam “que a necessidade não conhece seu objeto de satisfação, ela completa sua função quando o “descobre” na realidade social”. O sujeito impulsionado por essa necessidade significa algo que o motiva, que o impulsiona em direção à satisfação de suas necessidades de ser, ter, provar, experimentar e assim por diante.

Devido à complexidade da atividade nas quais o sujeito se constitui, o sujeito não necessariamente tem o controle e muitas vezes a consciência do movimento de constituição das suas necessidades, já os motivos, que se constituem no movimento de o sujeito significar algo do mundo como motivador, são conscientes.

Para Leontiev (1978, p. 273), “numa atividade ocorre uma fusão de diferentes motivos de distintos níveis hierárquicos, dependendo, também, da escolha de um objetivo, bem como do caminho de executar uma ação”. Segundo o autor, é mais coerente falar em motivos complexos, que se organizam no plano do sujeito, integrado e articulado com suas estruturas subjetivas, que nunca deixam de ter sua gênese no social.

## SUBJETIVIDADE

Ao construir sua teoria, Vygotski dava indícios da categoria subjetividade mesmo sem tê-la utilizado claramente. Esses indícios podem ser comprovados no texto *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001) no qual o autor faz uma densa análise do método na investigação psicológica e da relação complementar entre pensamento e palavra.

A introdução da categoria subjetividade nas pesquisas, segundo Gonzáles Rey (2005 B, p. 30), pretende “criar espaços possíveis de serem compreendidos por aqueles que têm outros referentes de construção”, e podem, apoiados no desenvolvimento da categoria, ampliar suas teorizações no entendimento mais completo do ser humano.

Portanto, longe de entrincheirar a pesquisa nos moldes de um novo espectro de teoria, o que se vislumbra com a categoria Subjetividade é preencher uma lacuna que expressa à complexidade do processo de desenvolvimento da consciência no sujeito. E, assim, possibilitar uma nova interpretação dos fenômenos psíquicos a partir de uma base fundamentada.

A subjetividade é definida por Gonzáles Rey como “a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços da vida social em que o sujeito atua” (1999, p. 108).

Dentro da categoria subjetividade as emoções são vistas como complexas relações de sentidos subjetivos. Portanto, a dicotomia entre cognição e

emoção está desfeita, pois uma necessita da outra no processo pelo qual surge o sentido subjetivo.

Falar de subjetividade é muito complexo, envolve elementos que não podem ser compreendidos de forma estanque e linear. Subjetividade é algo vivo, dinâmico, integrado nas múltiplas relações do sujeito com seu meio.

Quando se refere ao conhecimento, Gonzáles Rey afirma que longe de uma objetividade o conhecimento também é um “momento de sentido que representa uma deformação daquilo que é conhecido” (2003, p. 250). Deste modo os indivíduos conhecem e aprendem porque retêm traços da realidade que unidos ao que já sabiam, resultam em um novo processo de produção de sentido. Portanto, aquilo que passo a compreender com a leitura de um livro pode ser compreendido de maneira diferente por outros sujeitos, que têm histórias diferentes, experiências diferentes, que resultam em um modo diferente de configurar esse novo conhecimento adquirido a partir da leitura de um texto. Gonzáles Rey comenta sobre uma “deformação”, que pode ser compreendida como as diferentes produções de sentidos que uma mesma situação ou experiência desperta na consciência das pessoas.

Uma criança, por exemplo, que experimenta em seu dia-a-dia muita rejeição por parte da família e muito descaso com sua vida escolar, pode ser facilmente rotulada por quem conhece sua história como um provável caso de “aluno problema”. No entanto, essa criança apresenta um bom desempenho escolar, gosta da professora, dos colegas e convive no ambiente educacional com muita facilidade. Acreditar que somos um reflexo linear do meio em que vivemos é muito limitante e castrador. Perceber que o sujeito pode configurar suas relações sem obedecer a padrões e preconceitos impostos pelo social é perceber que, embora seja o homem um ser social, é também subjetivo.

Como acrescenta Bock e Gonçalves (2005, p. 123), “a subjetividade não está predefinida em cada indivíduo nem se constitui de processos ou estruturas universais da humanidade”. Ao contrário disso, a subjetividade está sempre se transformando, se reorganizando com bases nas atividades objetivas do homem, a partir da materialidade com a qual convive, e também da sua atividade subjetiva, que se estruturam a partir dos seus registros simbólicos e emocionais.

É necessário compreender que os registros simbólicos e emocionais percebidos como subjetivos também estão no social, uma vez que dão origem

a leis, ideologias, valores. Desse modo, pode-se também pensar numa perspectiva da dialética, que a realidade social é fruto da realidade subjetiva dos sujeitos, que expressando seus sentidos subjetivos vão constituindo modos de pensar que acabam fazendo parte da vida moral de uma comunidade.

Essas construções subjetivas da realidade nem sempre são conscientes. Para Gonzalez Rey (2005), um sentido subjetivo pode escapar à consciência do sujeito, pode estar associado à produção de novos sentidos, ser contraditório, o que implica em não pressupor comportamento lógicos. Gonzáles Rey enfatiza que

**Toda produção de sentidos subjetivos é o resultado da tensão entre os sentidos que aparecem no percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem esse momento, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta dessa ação (2005 B, p. 35).**

Bock e Gonçalves (2005, p. 123) apresentam a compreensão da subjetividade para A psicologia sócio-histórica como sendo “uma produção histórica que se constitui na relação dialética com a realidade objetiva por meio de inúmeras mediações”. Desse modo, o indivíduo se constitui a partir de sínteses da realidade, que congregam suas emoções e sua historicidade dentro de um movimento constante que determina seus sentidos subjetivos.

Compreender a subjetividade como um fenômeno complexo e multi-determinado pressupõe integrar vários aspectos da vida psíquica do sujeito, entendidos sempre como singulares e históricos.



### 3. INVESTIGANDO OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO SUCESSO ESCOLAR

**D**urante a realização desta pesquisa, os pressupostos metodológicos estiveram sempre presentes. Algumas vezes precisamos rever o caminho já percorrido e ajustar, refazer ou apenas seguir em frente. Tão importante quanto estabelecer uma metodologia orientadora da ação de pesquisa foi compreender que em um determinado momento seria necessário parar, reler as informações coletadas, distanciar-se do objeto de pesquisa e depois, só depois, retornar a ele.

Pesquisar um tema que envolve a paixão de quem pesquisa é prazeroso. O movimento de ir em busca das informações, ou pode-se dizer, os momentos de trocas com o sujeito, ganham vida, não sendo como momentos ordenados ou rígidos. Como afirma Gonzáles Rey (2005, p. 32), a importância de criar “espaços de conversação, avançar e estabelecer uma boa comunicação” contribui para que as informações sejam de qualidade, e que o pesquisador esteja mais sensível na escuta do sujeito.

A partir daqui serão apresentados os pressupostos utilizados para atingir o objetivo traçado de apreender os sentidos e significados de uma professora de escola pública sobre o sucesso escolar, e o detalhamento das questões de pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos e o tratamento dado às informações coletadas.

#### TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa é caracterizada como um estudo de cunho qualitativo que segundo Minayo (1998, p. 29), “trabalha com o universo de

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Considerando que a pesquisa foi realizada no campo da Psicologia da Educação, buscando apreender os sentidos produzidos em uma dada realidade, é importante considerar as contribuições de González Rey:

A abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivo a predição, a descrição e o controle. Nenhuma dessas três dimensões, que historicamente estão na base da filosofia dominante na pesquisa psicológica, formam parte do ideal orientado pelo modelo qualitativo da ciência (2002, p. 48).

Perseguindo esta compreensão dos *complexos processos*, assinalados por González Rey, foi necessário conhecer a escola como uma realidade em movimento e transformação, compreendida, também, como constitutiva dos sentidos do professor.

Para Agnes Heller (2000), as atividades cotidianas podem bloquear nossa capacidade de análise dos acontecimentos. Para essa autora:

**O pensamento cotidiano orienta-se para realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano de teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. [...] ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade (Heller, 2000, p. 31-32).**

As ideias tecidas por Heller (2000), pensadora marxista, foram de notável importância para este estudo. Em seu pensamento estão contidas importantes recomendações de como não desviar o olhar do que é mais significativo, deixando-nos soterrar por falsas impressões que a cotidianidade pode nos interpor.

O fato de o pesquisador ser considerado como alguém que também se insere nesse mundo, fazendo parte do movimento presente das relações estabelecidas no campo de pesquisa, merece atenção especial. Nessa lógica, o pesquisador estaria percebendo e sendo percebido, sendo sujeito e objeto ao mesmo tempo, e, portanto, passível de confundir suas percepções.

Esta relação dialética entre pesquisador e sujeito de pesquisa altera a maneira de perceber os fatos. Nada é estático, a pesquisa acontece em uma dinâmica construída na história, da qual todos são sujeitos. Porém, apesar de não haver neutralidade, perseguimos a objetividade que o método permitiu, estabelecendo foco para pesquisa e rigor científico.

Compreender a instituição e suas relações envolveu certos cuidados, pois a vida cotidiana está poluída de erros e ilusões. Para saber o que realmente nos revelam os fatos devemos compreender que as “aparências não só revelam, mas também protegem” (Arendt, 1991, p. 18).

Chegar ao cerne do fato envolveu primeiro um exercício do pesquisador para apurar a sua visão de realidade. Para Patto, “o conhecimento tem início pela resistência ao senso comum e aos estereótipos. A ciência que se detém no imediatamente dado gera explicações que não passam de ideologia disfarçada em conhecimento acima de qualquer suspeita” (1999, p. 193).

## **O CONTATO COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: INÍCIO DA PESQUISA**

Inicialmente tentamos alguns contatos com escolas que atendessem alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, Ciclo I e II.

Primeiro contatamos uma escola na qual já tínhamos uma relação de amizade com a orientadora, porém, essa escola não estava mais atendendo alunos do Ciclo I, mas apenas Ciclo II e Ensino Médio. A orientadora indicou-nos outra escola que atendia o nível de ensino que procurávamos.

Fomos até a escola indicada e prontamente a Diretora aceitou a proposta; sendo seu segundo ano na escola, interessou-se pelas impressões da Unidade Escolar que seriam reveladas pela pesquisa. Segundo ela, havia professores com disponibilidade para participar do estudo.

No primeiro contato com a realidade conhecemos o objetivo da escola,

seu projeto político pedagógico, como se realizavam as reuniões no HTPC - Horário de Trabalho Coletivo<sup>11</sup>, e, também, como era o funcionamento da Associação de Pais e Mestres. Verificamos dados referentes às salas de atendimento especial, o número de professores e funcionários e conhecemos o espaço físico da escola.

Marcamos um momento de conversa com a Diretora e com a Orientadora Pedagógica da escola para esclarecer algumas questões pertinentes ao desenvolvimento do trabalho escolar, as suas ações, interação com professores, projetos em andamento, etc. O diálogo com a Diretora e com a Orientadora Pedagógica foi gravado, e aconteceu individualmente em suas respectivas salas.

Esse diálogo foi importante para conhecermos as suas percepções sobre a escola, porém, não nos limitamos apenas a um encontro, aconteceram outras conversas nas quais retomamos alguns assuntos que necessitavam de melhor entendimento (essas conversas subsequentes não foram gravadas).

Essas entrevistas foram um importante sinalizador para compreender de que modo à escola, na sua forma de organização, é também constitutiva dos sentidos dos professores.

## CONHECENDO A ESCOLA

A escola na qual a pesquisa foi realizada está localizada num bairro operário próximo às margens da Rodovia Presidente Dutra, na altura do quilômetro 152 na cidade de São José dos Campos - SP. É uma escola estadual, inaugurada em 1972 para atender à demanda de um bairro recém-formado. Em 1976 a escola foi reinaugurada com o novo prédio e com o nome que possui hoje.

O corpo docente é formado por 13 professores na Educação Básica I, sendo oito efetivos, e um total de onze que possuem curso superior. Na Educação Básica II são 28 professores, sendo onze efetivos e todos com licenciatura plena na área em que atuam. Do total de professores, 27% trabalham na escola há mais de dez anos e 42% há pelo menos três anos.

<sup>11</sup> O HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) é uma oportunidade para formação do professor em serviço. É realizado semanalmente, com duas reuniões entre professores e Orientadora Pedagógica. Na escola em que a pesquisa foi realizada o HTPC é realizado nas terças e quintas feiras das 19h00min h às 21h30min.

O percentual de professores que também trabalham em outras escolas é de 36%. A equipe diretiva é composta de uma Diretora, uma Vice-diretora e uma Orientadora Pedagógica.

O prédio da escola possui 19 salas de aula, dependências administrativas, duas quadras de esportes, biblioteca, sala de informática, pátio aberto, cozinha, refeitório, horta e enorme área externa com vários tipos de árvores frutíferas. A escola sofreu significativa mudança na sua organização e aparência depois da troca de direção, ocorrida em 2005. Hoje a escola é muito bem cuidada; por parcerias com o Conselho de Escola, o prédio foi pintado, a horta revitalizada e os espaços mais bem organizados.

A clientela que a escola atende procede do próprio bairro, das imediações e também de lugares distantes da escola. Os alunos fazem parte de uma população de baixa renda, em geral filhos de operários e pequenos comerciantes.

A escola possui 800 alunos, do Ensino Fundamental Ciclo I e II, é considerada uma Escola Núcleo, por ter uma sala especial para deficientes auditivos. Além dessa sala também possui o supletivo no horário noturno.

A escola desenvolve diversos projetos da Secretaria Estadual de Educação, como a formação continuada para professores e dirigentes.

## **A ESCOLHA DA COLABORADORA DA PESQUISA**

Durante o contato inicial com a Direção e a Orientadora da escola, foi solicitado que indicassem alguns professores para participar do estudo. Os educadores indicados deveriam ser professores de primeira a quarta série do Ciclo I, que, na percepção das dirigentes, se destacassem no grupo, fossem capazes de dar informação e tivessem disponibilidade para participar.

A Orientadora indicou três professoras e a Diretora mais três, sendo uma das educadoras indicada por ambas, ou seja, conseguimos a indicação de cinco professoras.

Desde modo, as opiniões da Orientadora e da Diretora foram importantes sinalizadores da vida dessa instituição de ensino e uma contribuição singular para encontrar o sujeito da pesquisa.

De posse do nome das cinco professoras indicadas foi necessário conversar com cada uma delas e verificar quem estaria mais disposta

a fornecer as informações necessárias à pesquisa e decidir, a partir das qualidades de cada uma, quais, ou qual sujeito faria parte da pesquisa. Alguns fatores foram decisivos para a escolha da professora, como exemplo, sua área de atuação deveria ser o Ciclo I, seu tempo de dedicação ao magistério com as séries iniciais do Ensino Fundamental deveria ser significativo; além disso, a facilidade de comunicação da professora seria importante para a pesquisa.

Ressaltamos que usar esse caminho da indicação feita pela equipe diretiva tornou o primeiro contato muito amistoso, pois, quando mencionávamos que haviam sido indicadas pela direção da escola, percebíamos a satisfação das professoras por terem sido escolhidas. Uma delas disse: *“nunca imaginei que viam meu trabalho...”*.

Conversamos com as cinco professoras individualmente, num encontro rápido, realizado na sala dos professores. Das cinco, duas estavam impossibilitadas de participar: uma porque estava saindo de licença, e a outra alegou estresse.

Frente a isto, as 3 professoras interessadas foram, a princípio, escolhidas para fazer parte do estudo. Professora Ana<sup>12</sup>, indicada pela orientação e direção por ser a professora com mais anos de trabalho na escola. Professora Maria, indicada pela Diretora por demonstrar muito dinamismo, apesar de estar há apenas dois anos na escola. Professora Rita, indicada pela Orientadora, por estar há mais de nove anos na escola e ser muito comunicativa.

Durante a tentativa de marcar a primeira entrevista a Professora Rita mostrou alguma resistência com horários. Chegou a marcar um horário para a entrevista, mas acabou não a realizando por estar ausente no momento. Então, apostamos em Ana e Maria como potenciais colaboradoras do estudo.

As duas professoras, Ana e Maria, mostraram-se mais dispostas a participar, e desde o primeiro encontro deram indícios da riqueza de sua trajetória na educação.

O número de sujeitos foi, desse modo, definido no campo de investigação, uma vez que, parafraseando González Rey (2002, p. 35),

<sup>12</sup> Foram usados nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

O conhecimento científico, a partir do ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a serem estudados responde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa.

Tivemos mais um encontro com Ana e Maria para explicar mais detalhes da pesquisa e solicitar formalmente a autorização para iniciarmos as entrevistas. As duas professoras prontamente se colocaram à disposição, leram a carta de aceite, a autorização de pesquisa e já passaram os horários disponíveis.

Durante todo o percurso de coleta de informações as professoras Ana e Maria estiveram contribuindo com a pesquisa, porém, optamos por realizar a análise somente da professora Maria<sup>13</sup>, dado que a qualidade das teorizações que foram formuladas a partir da análise de suas informações mostrou-se suficiente para o estudo em questão.

## O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A coleta de informações desta pesquisa foi viva e dinâmica. De acordo com González Rey (2002, p. 106),

A construção da informação na pesquisa qualitativa não se apoia na coleta de dados, como se realiza na pesquisa tradicional; mas segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa.

O caráter construtivo e interpretativo esteve presente. O cuidado em usar instrumentos que fossem capazes de gerar informações de qualidade

<sup>13</sup> A professora Ana (nome fictício) foi avisada sobre essa decisão, comentamos que o rico material com seus relatos serão futuramente utilizados em um artigo científico.

foi também uma preocupação metodológica que permitiu aproximação dos sentidos e significados atribuídos pela professora ao sucesso escolar.

Devido à complexidade que se interpõe na execução desta pesquisa, ouvir a professora que atua na instituição, conhecer sua história, seus anseios e expectativas foi um caminho para apreender os sentidos atribuídos por ela ao sucesso escolar. Portanto, para ser coerente com o objetivo de pesquisa, e para que fossem produzidas informações com qualidade, capazes de revelar as emoções vividas pelo sujeito, uma das principais preocupações nesse percurso metodológico foi com a busca de diversas formas de obtenção de informações.

A preocupação em utilizar instrumentos que sejam capazes de dar voz ao professor vem ao encontro das observações de Gonzáles Rey. Para este autor (2002, p. 4).

*As construções do sujeito diante de situações pouco estruturadas produzem uma informação qualitativamente diferente da produzida pelas respostas e perguntas fechadas, cujo sentido para quem as responde está influenciado pela cosmo visão do investigador que as constrói.*

## **BREVE APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA**

Maria tem 48 anos, é casada, mãe de dois filhos homens. Nasceu no norte do Paraná em uma família formada por três irmãos e seis irmãs. Maria descreve sua família como humilde, mas muito amorosa e feliz. Seu pai trabalhava na roça para sustentar a família, é analfabeto, mas fez todos os filhos estudarem até a 4ª série. Sua mãe, também analfabeta, sempre cuidou da casa e dos filhos.

Maria vai para escola aos 8 anos. Passa três anos na primeira série porque seu pai não tinha terras para plantar e a família mudava-se todo ano depois da colheita. Por esse motivo, quando Maria chegava à outra escola não conseguia passar nos exames. Assim, concluiu seus estudos até a quarta série com 13 anos.



Com 17 anos Maria é convidada para dar aulas em uma escola multiseriada. Nessa época reiniciou os estudos, uma espécie de Educação a Distância, que recebia o nome de LOGOS II, um projeto destinado a levar formação para professores leigos. Além de trabalhar o dia todo, preparar as aulas, Maria ainda estuda, e assim conclui o Curso Normal.

Maria se casa aos 19 anos com um primo e vai morar na cidade, mas continua lecionando no interior. Após quatro anos de casada, a família muda-se para Rondônia. Maria começa a trabalhar em uma escola particular, lecionando para a primeira série. Conforme observa “é um choque, tudo é muito diferente. Poucos alunos, materiais, uma turma só na sala”.

Depois de passar quatro anos em Rondônia a família vai morar em São José dos Campos - SP, para que o marido, que é caminhoneiro, possa ter melhores condições de trabalho. Maria passou a dar aulas em escolas públicas estaduais, trabalhou muito tempo com terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, na mesma unidade. Há dois anos está nessa escola estadual, onde a pesquisa foi realizada.

Maria tentou fazer Pedagogia, estudou um ano e parou por motivos financeiros. Voltou a estudar depois, e em 2005 concluiu o Curso Normal Superior a Distância.

A professora diz que não pretende parar de estudar, faz um cursinho preparatório porque ainda alimenta a esperança de passar em um concurso público. Além disso, participa de uma capacitação ligada ao Governo do Estado chamada “Letra e Vida”.

Maria é professora há mais de vinte cinco anos, e no momento da pesquisa estava lecionando para a segunda série do Ciclo I.

## **PROCEDIMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES**

Todas as entrevistas e atividades relacionadas à coleta de informações foram gravada em fita cassete e acompanhadas de observações escritas, para colher impressões que a professora colaboradora da pesquisa manifestava durante seus relatos.

As entrevistas ocorreram na escola nos horários das aulas de Educação Física dos alunos da professora Maria, ou das aulas de Artes. Esses momentos eram livres para a professora organizar suas aulas e atividades,

porém, ela cedeu gentilmente esse espaço para que pudéssemos realizar a coleta de informações.

Permanecemos na escola durante mais de um semestre, conhecemos os alunos da professora Maria, conversamos com pais, com outros professores e funcionários da escola. Essa vivência no campo pesquisado leva em conta as observações de Gonzáles Rey (2005 A, p. 81), quando enfatiza que, “a pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo conjunto de elementos que o constitui, e que, está constituído por ele”.

A seguir apresentamos um roteiro que descreve como aconteceram os encontros e quais os temas abordados em cada um dos momentos.

#### **1º ENCONTRO – APROXIMAÇÃO ENTRE PESQUISADORA E PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA.**

Nesse primeiro encontro, ocorreu uma entrevista que teve como objetivo principal a aproximação entre pesquisadora e professora colaboradora da pesquisa. A pergunta inicial foi sobre a trajetória profissional, que consistiu em uma fala livre e possibilitou a professora abordar aspectos mais significativos, mais emocionados de sua trajetória.

Este primeiro encontro com Maria foi na sua sala de aula. Ela sentou-se na sua carteira de professora, a pesquisadora sentou-se em uma carteira de aluno bem à sua frente. Uma aluna do curso de Pedagogia realizava seu estágio na sala de Maria e estava presente no momento da entrevista, Maria buscava sempre o olhar dessa moça, demonstrando estar pouco à vontade com o gravador e com a entrevista. Aos poucos sua fala foi ficando mais espontânea, e Maria fez um longo relato sobre a sua vida.

#### **2º ENCONTRO – CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA.**

Como Maria havia solicitado que ao final de cada encontro já adiantássemos sobre o que falaríamos no encontro seguinte, a professora já preveniu-se e redigiu algumas páginas sobre a sua história.

Nesse dia não realizamos a entrevista gravada, apenas lemos com Maria o que ela havia escrito e combinamos que no próximo encontro pode-

ríamos completar/alterar o texto que a pesquisadora construiria sobre sua história, a partir do seu relato oral e desse relato escrito.

### **3º ENCONTRO – LEITURA/COMPLEMENTO DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MARIA.**

Entregamos uma cópia do relato da trajetória de vida da professora em suas mãos e iniciamos a leitura.

Nesse encontro Maria completou o relato sobre sua trajetória de vida com uma longa e emocionada fala.

### **4º ENCONTRO – ENTREGA DA NOVA VERSÃO DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE MARIA.**

Nesse dia a pesquisadora apenas entregou o material, releu a parte que foi alterada e não aconteceu entrevista gravada.

### **5º ENCONTRO – SOBRE O FRACASSO E O SUCESSO ESCOLAR.**

Nesse encontro a pesquisadora solicitou que a professora falasse sobre os dois extremos da sua classe, alunos com sucesso escolar e alunos em risco de fracasso escolar.

As seguintes questões orientaram as entrevistas a partir daqui: 1) A professora sente-se motivada a falar de sucesso escolar ou prefere comentar sobre o fracasso? 2) A professora atribui o sucesso escolar como sendo resultado da sua prática como professora? 3) Para a professora o meio em que a criança vive é um fator intrínseco ao seu desenvolvimento escolar? 4) A professora potencializa o desenvolvimento dos alunos que apresentam bom desempenho nas atividades escolares? 5) A que fatores atribui o sucesso escolar dos alunos? 6) O que é sucesso e fracasso, para essa professora? 7) Em que medida acredita que sua prática gera sucesso e fracasso? 8) Em que medida entendem que a realidade institucional favorece o sucesso e o fracasso escolar?

Foi uma entrevista longa, mas Maria estava muito bem disposta e manifestou satisfação em poder conversar com “*alguém de fora da escola*”, como falou assim que chegamos. Salientou que muitas coisas ela sentia até medo de falar, mas que iria ser franca.

### **6º ENCONTRO – ENTREVISTA RECORRENTE.**

Nesse dia procuramos retomar alguns pontos do encontro anterior

e organizar uma entrevista recorrente sobre o mesmo tema: os extremos da escola.

Maria preocupava-se com o olhar da pesquisadora. Num momento em que a pesquisadora leu uma frase da lousa “Não inveje os maus nem deseje estar com eles”, Maria comentou sobre um método que utilizava sempre com as crianças; disse que antes de iniciar a aula escrevia alguma mensagem, assim todos os alunos copiavam e discutiam sobre ela. Acredita que assim está contribuindo para a formação total do aluno.

### **7º ENCONTRO – ENTREVISTA RECORRENTE.**

Essa entrevista versou sobre o trabalho com projetos na escola e novamente falamos sobre aspectos relevantes da última entrevista, como os extremos da escola.

Outra preocupação de Maria foi com a organização do espaço. Em algumas ocasiões chegamos para fazer a entrevista e encontramos Maria com algumas alunas, limpando as carteiras. Ela comentou que só a limpeza da escola não era suficiente, que sempre trazia algum material de casa para deixar tudo mais limpo.

Ressaltamos que os encontros 5, 6 e 7 foram bastante proveitosos para o estudo, pois a informações relatadas pela professora formaram um importante material com conteúdos relevantes para atingir nosso objetivo.

### **8º ENCONTRO – ENCONTRO COLETIVO.**

Após os encontros com Maria e Ana separadamente, propusemos um encontro coletivo, um espaço de comunicação entre as duas professoras e a pesquisadora. Apesar de tomarmos somente a professora Maria como sujeito da pesquisa, neste momento, a sua fala se constituiu na relação com a pesquisadora e a professora Ana, que durante a coleta de informações também participou.

Mesmo considerando a quantidade de informações coletadas, nosso caminho metodológico carecia de investidas diferenciadas para apreender as emoções, falas espontâneas sobre assuntos diversos, que só acrescentariam na investigação. Então, dado o volume de informação que já havíamos coletado com as entrevistas, achamos que era o momento de partir para outros instrumentos.

Foi possível agendar um encontro no Horário de Trabalho Coletivo

dos professores. A orientadora pedagógica concordou que as duas professoras fossem liberadas para a pesquisa.

Foi importante comentar um pouco com as professoras sobre a importância desse momento para pesquisa, do quanto já haviam contribuído e que tudo estaria relacionado às nossas outras conversas. Deixamos que elas falassem um pouco antes de ligar o gravador, pois durante a pesquisa a própria pesquisadora contribuiu com essa prática de fazer um “aquecimento” antes de a entrevista ser gravada. As professoras falaram um pouco sobre a escola, o que estavam fazendo no Horário de Trabalho Coletivo daquele dia e Maria perguntou para Ana se ela gostou de participar da pesquisa. Ana respondeu que sim, mas que achava que não tinha contribuído muito. Maria falou para Ana que gostou muito, que foram momentos de “alívio e descontração”.

Para esse encontro foram preparados alguns instrumentos para completar ainda mais as informações coletadas. São eles:

#### **a) Debate a partir de texto proposto**

Sugerimos a leitura de um texto chamado: Uma rosa de outro nome<sup>14</sup>. Esse texto foi escolhido por falar sobre as crianças que a escola rotula como “alunos problema”, por apresentarem um desempenho diferente da maioria. A intenção que tínhamos com a utilização desse instrumento era, justamente, que houvesse um confronto entre as professoras, que pudessem expor suas opiniões. Esse instrumento, denominado por González Rey (2005 A, p. 61) como “conflito de diálogos”, pretende acessar valores e crenças dos sujeitos participantes.

Logo após a leitura do texto as professoras iniciaram os comentários. Maria e Ana confrontaram-se com opiniões e dúvidas diante do texto. Ana comentou que o texto fazia uma crítica aos professores que acreditam ser os problemas de seus alunos caso para especialistas, no entanto, Maria, mesmo diante das observações de Ana, insistiu que seus alunos precisavam de psicólogos.

<sup>14</sup> O texto escolhido apresenta uma noção ideológica, pode ser lido como uma ideia naturalizante da escola, lugar onde, uma vez que o aluno esteja, irá “desabrochar” no seu tempo. Apesar dessa leitura que fazemos do texto utilizado, percebemos que pela sua organização metafórica seria apropriado ao diálogo que propomos.

Quando percebemos que a discussão estava se esgotando, sugerimos que iniciássemos outra atividade.

### **b) Atividade da caixa de palavras**

O segundo instrumento utilizado nesse encontro consistia em uma pequena caixa com vários papéis dobrados, nos quais estavam escritas as seguintes palavras: infância, vida, amor, raiva, coragem, saudade, felicidade, desafio, dor, eu, mudança. As professoras deveriam pegar um papel, abrir, ler a palavra e falar sobre ela.

Escolhemos essas palavras porque correspondem a fatos, lembranças e assuntos que foram abordados nas entrevistas. Algumas palavras nos remetem a sentimentos, como: saudade, amor, raiva, coragem, felicidade, algo difícil de explicar; outras, como infância, mudança, eu e desafio, que poderiam reforçar os relatos e complementar as informações já coletadas.

O que se pretendeu foi, conforme observa Gonzáles Rey (2005 A, p. 54), “enriquecer e aprofundar” as hipóteses nascidas durante a organização das informações dadas pelos sujeitos.

As professoras foram convidadas a retirar um papel da caixa, ler a palavra escrita e comentar como quisessem. Dado o desenvolvimento da atividade, das discussões nascidas a partir da opinião de cada sujeito, três palavras para cada uma das professoras foram suficientes.

De forma alternada elas expressaram suas opiniões. A professora Maria retirou as seguintes palavras: erro, coragem e sucesso.

### **c) Atividade com gravuras**

A pesquisadora colocou vinte gravuras no chão. Eram obras de famosos pintores, obras abstratas, figuras humanas, animais, obras sensuais, crianças, adultos. O critério para escolha dessas gravuras deu-se por dois motivos: primeiro por já possuímos esse acervo e, em segundo lugar, por nos opormos a atividades já vistas em escolas que utilizam fotos, recortes ou gravuras que apresentem imagens que possam ser facilmente relacionadas com o meio educacional, por exemplo, a foto de uma professora e uma lousa, ou de um menino indo para a escola, ou de uma criança abandonada. Optamos por não escolher essas figuras para fugir dos estereótipos e falas prontas.

Cada professora escolheu uma obra e justificou a escolha, ressaltando o que mais lhe chamou a atenção. No início as professoras queriam adivinhar quem era o pintor, acreditavam que havia escolha certa e errada.

O uso desse instrumento tem sido considerado por Gonzáles Rey como “indutor”. Para este autor,

**A psicologia se conscientizou cedo sobre a necessidade de usar instrumentos de diferentes naturezas, com o objetivo explícito de produzir informações e não de classificá-las a partir do próprio instrumento, dissecando a riqueza e a complexidade do sujeito que as expressa. (2005 A, p. 66)**

Através desse instrumento, foi possível, parafraseando González Rey, “envolver os sujeitos estudados na expressão de trechos de informações comprometidas com sua vida e sua história” (2005 A, p. 70).

Foi um momento muito interessante, prazeroso e que revelou muitas informações importantes.

Após essa atividade, encerramos o encontro. Havíamos preparado mais uma atividade, mas como o tempo de que dispúnhamos já estava se esgotando preferimos marcar mais um encontro.

## **9º ENCONTRO – ENCONTRO COLETIVO.**

No encontro anterior não houve tempo para realizar a última atividade programada. Como faltava apenas a atividade de completar as frases, sugerimos que no próximo Horário de Trabalho Coletivo fizéssemos isso nos 15 minutos iniciais.

Maria e Ana estavam esperando na sala dos professores. A atividade iniciou-se às 19 horas em uma sala de aula escolhida por Ana.

Iniciamos a atividade após um diálogo sobre a prova do Saresp<sup>15</sup> que

<sup>15</sup> O Saresp é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Desde sua criação, em meados da década de 90, vem avaliando sistematicamente o sistema de ensino paulista, verificando o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e identificando os fatores que interferem nesse rendimento. Fonte: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm> acesso: 18/01/2008.

seria aplicada aos seus alunos na mesma semana, assunto que também foi abordado no primeiro encontro coletivo.

A atividade foi realizada por escrito. Em uma folha de papel havia vinte e quatro frases iniciadas, as quais deveriam ser completadas pelas professoras da forma que julgassem conveniente. Também acrescentamos que não seria necessário complementar todas, caso sentissem dificuldades.

A elaboração dessas frases aconteceu após algumas indagações que surgiram durante a leitura das transcrições das entrevistas. As frases escolhidas foram:

- 1) Sempre que posso eu...*
- 2) Meu maior sonho é...*
- 3) O sucesso é...*
- 4) Ser fracassado é...*
- 5) O que me deixa desapontada é...*
- 6) Tenho pouco tempo para...*
- 7) Meu trabalho é...*
- 8) Na minha casa eu...*
- 9) Minha maior dificuldade hoje é...*
- 10) Meu maior motivo de alegria hoje é...*
- 11) Admiro pessoas que...*
- 12) Meus melhores alunos são...*
- 13) Como professora eu sou...*



- 14) *Uma das maiores lições de minha vida.*
- 15) *A recordação que guardo de minha infância é...*
- 16) *A melhor coisa que fiz foi...*
- 17) *A coisa mais linda que ouvi foi...*
- 18) *Uma coisa que jamais faria é...*
- 19) *Meu melhor amigo é...*
- 20) *Se alguém quiser me magoar é só...*
- 21) *Na sala de aula eu...*
- 22) *Quando me aposentar eu vou...*
- 23) *Tenho muito orgulho de...*
- 24) *Os piores alunos são aqueles que...*

Ana e Maria pegaram cada uma a sua folha e já iniciaram a atividade. Algumas vezes riam e se entreolhavam. Depois de completar as frases elas puderam ler uma para outra.

Maria ressaltou que tudo que escreveu foi muito espontâneo e disse: *“havia muita coisa que estava dentro de mim, só para mim e que nesses momentos da pesquisa se abriu”*.

Foi um momento muito interessante. Conforme destaca González Rey, “o complemento de frases é uma rica fonte de indicadores e seu valor como instrumento está na possibilidade de elaborar um sistema de hipóteses que se integram e marcam o curso da produção de informação” (2005 A, p. 59).

González Rey (2005) enfatiza que muitas vezes, em diferentes elaborações de frases usadas em uma pesquisa, há uma tendência de os sujeitos

referirem-se várias vezes ao mesmo conteúdo. E isso pode ser comprovado nessa etapa, como comentaremos na análise.

Acreditando que a quantidade e qualidade das informações coletadas foram suficientes, encerramos as atividades desse segundo encontro coletivo. As professoras colocaram-se à disposição, alegando que nunca tinham sido ouvidas e que isso para elas “*foi uma terapia*”. Maria chorou, pediu que não terminasse.

Realizamos apenas dois encontros coletivos, pois havia grande dificuldade para encontrar um horário que as duas professoras pudessem participar. No entanto, acreditamos que esses dois momentos foram ricos o suficiente para complementar as informações já coletadas.

No total, realizamos sete encontros individuais com Maria e mais dois encontros em que se fizeram presentes a professora Maria e a professora Ana, que inicialmente participou na fase da coleta das informações. Foram momentos proveitosos a para pesquisa e que revelaram o modo de ser e agir desta professora.

## ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise das informações seguiu as orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2006) e foi realizada por meio dos núcleos de significação, que buscam revelar o modo de pensar, sentir e agir da professora colaboradora da pesquisa, no movimento dialético de suas atividades profissionais.

Para Vygotski, “a valorização do que é apreendido indiretamente e mediatamente é fundamental para análise que não pretenda ser simplesmente descritiva” (Vygotski, In: Aguiar, 1997, p. 66). As informações gravadas e registradas a partir da verbalização do sujeito estão articuladas com as informações de observações realizadas pela pesquisadora, e juntas constituíram as informações para análise.

A palavra com significado foi o ponto de partida para a compreensão dos sentidos do sujeito. Para Vygotski (1998, p. 104) “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno da linguagem ou de um fenômeno do pensamento”.

Toda fala constitui-se em um universo de significações a ser descortinado. A busca pela compreensão dos significados e dos sentidos constituiu o

processo de análise das informações. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 234), “os significados contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”.

## FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A partir da leitura das entrevistas e informações geradas durante a pesquisa o primeiro passo consistiu em organizar os pré-indicadores para formação dos núcleos de significação. Essa leitura considerada por Aguiar e Ozella (2006, p. 240), como uma “leitura flutuante”, dá conta de encontrar temas diversos na fala dos sujeitos que se repetem, são destacados, apresentam uma maior carga emocional ou que possuem um conteúdo compatível com o assunto pesquisado. Os pré- indicadores são encontrados em grande número em nossas análises e se constroem juntamente com os conteúdos da fala do sujeito.

A organização dos pré-indicadores, que como afirmamos acima são encontrados em maior número, não aparece no corpo do texto, sua organização consistiu em um primeiro momento de análise. A tarefa seguinte foi agrupar os pré- indicadores, pela “similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição”, como nos orientam Aguiar e Ozella (2006, p. 236), para então organizar os indicadores.

Os indicadores reduziram a diversidade de temas e nos conduziram a uma visão abrangente em relação a fatos que ao mesmo tempo motivam o sujeito e paralisam sua ação.

Nessa pesquisa depreendemos 72 indicadores numerados que estão precedidos por uma letra que indica de quais instrumentos foram construídos. A legenda, correspondente a essa organização dos indicadores por letras, é a seguinte: **e** – entrevista, **r** – instrumento: relato escrito, **d** – instrumento: debate a partir de texto, **c** – instrumento: caixa de palavras, **g** – instrumento: atividade com gravuras, **f** – instrumento: atividade de completar frases.

Ordenando essas falas/informações e realizando uma nova leitura da aglutinação de indicadores foi possível identificar nove núcleos de significação. Esses nove núcleos de significação foram constituídos a partir dos indicadores,

“que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 240).

Os sentidos e significados só são possíveis de ser apreendidos quando analisados no movimento de construção e transformação revelado pelo sujeito. Os nove núcleos de significação apreendidos dão conta de expressar as questões centrais apresentadas pela professora, revelando os sentidos e significados que atribui ao sucesso escolar.

Aguiar e Ozella (2006, p. 240) descrevem bem esse processo analítico, e corroboram para essa discussão quando afirmam que “Caminhando na compreensão dos sentidos, relembramos a importância da análise das determinações constitutivas do sujeito”. Assim, a preocupação em fazer uma análise que realmente expressasse essas determinações constitutivas considerou sempre os motivos e necessidades da professora ao longo de sua atividade docente.

## 4. COMO SIGNIFICAR O SUCESSO ESCOLAR

A análise das informações obtidas durante as entrevistas/conversas com a professora Maria é sem dúvida o cerne desta pesquisa. Conhecer essa professora, conviver com ela por um período, participar de sua atividade profissional foi o que tornou possível construir a nossa análise a respeito dos sentidos e significados atribuídos pela docente ao sucesso escolar.

Para a organização e análise dos núcleos de significação, optou-se pela utilização apenas das informações da professora Maria, dado que as informações, por ela fornecidas, foram consideradas suficientes para a elaboração das teorizações pertinentes a análise, de modo a atingir o objetivo proposto da pesquisa.

Apresentamos a seguir o processo de construção dos pré-indicadores e indicadores, sendo que todo esse percurso redundará na organização dos núcleos de significação que buscam revelar o modo de sentir, e agir dessa professora, sujeito da pesquisa, dentro do movimento dialético de sua atividade docente.

### PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

De acordo com nossa metodologia, o processo de organização dos núcleos de significação tem seu início a partir de leituras flutuantes das entrevistas.

Dessa leitura foi possível perceber as palavras, ou frases que se destacaram na fala da professora colaboradora. Essas palavras, carregadas de um conteúdo emocionado são sempre significadas, e a partir daí iniciamos o trabalho de articulação e aglutinação dos pré-indicadores, identificados pelos critérios de “similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (Aguilar e Ozella, 2005, p. 241).

Iniciamos esta análise com a organização dos pré-indicadores das entrevistas, mas que não são apresentados aqui, dada a grande quantidade e volume que teríamos. Optamos pela a apresentação direta da organização dos indicadores de cada entrevista.

Apresentaremos a seguir os indicadores agrupados, que resultaram de um trabalho construtivo interpretativo, e que aparecem sempre em grande número. Para poder acompanhar com mais clareza esse processo, apresentamos, juntamente os trechos do discurso da professora em que estão contidos os indicadores.

## PRIMEIRA ENTREVISTA COM MARIA

Essa primeira entrevista teve como objetivo principal uma aproximação entre pesquisadora e professora colaboradora da pesquisa. A pergunta inicial foi sobre a trajetória profissional, uma fala livre que a conduzisse para onde quisesse e que lhe possibilitasse relatar pontos mais significativos, mais emocionados de sua caminhada.

### INDICADOR 1

#### **SATISFAÇÃO EM ENCONTRAR A PROFISSÃO QUE DESPERTAVA SUA PAIXÃO DESDE A INFÂNCIA**

Porque na verdade quando eu comecei a dar aula era uma parte assim muito minha que eu tinha vontade de dar aula, aos meus 8, 10 anos já pensava em dar aula.

...tinha o fogão de lenha e tinha os carvões. E os carvões a gente brincava em cima da madeira, fazendo a letra, dando aula e com isso, eu sempre falava assim: um dia eu vou ser professora, um dia eu vou ser professora.

Na sala de aula eu já ajudava os meus professores, entendeu? Eu era bem "caxias" com os professores, sabe. Eu ia encontrar os meus professores na estrada sabe.

meu tio tinha uma escola lá e eu fui convidada pelo mesmo diretor, supervisor da escola, mas eu falei: Mas eu não tenho magistério.

Então eu comecei aos meus 17 anos trabalhando.

## INDICADOR 2

### REALIDADES DISTINTAS QUE INFLUENCIARAM A FORMA DE ENCARAR A PROFISSÃO HOJE

Então eu dava aula os dois período, de manhã eu trabalhava com 1ª, 2ª, 3ª e 4ª e a tarde eu trabalhava com 1ª, 2ª, 3ª e 4ª.

Isso eu trabalhei quatro anos na escola que foi lá no Paraná, depois eu mudei pra outra cidade.

No Paraná eu tive a experiência de trabalhar de 1ª a 4ª série 12 anos, em multisseriada, de manhã e a tarde.

Ai eu trabalhei mais quatro anos em outra escola que era multisseriada também, só que duas séries de manhã e duas séries a tarde, duas e duas, aí era mais mordomia.

Trabalhei com 1ª série lá em Rondônia, em uma escola particular até chamada Sossego da Mamãe.

Quando eu comecei a trabalhar com só a uma série eu achei uma delícia, além de tudo uma escola particular que eram apenas no máximo 20 alunos. Enquanto que a multisseriada tinha até 40 alunos dentro da sala de aula.

E quando cheguei aqui em São José dos Campos, eu cheguei em 79, então já estou com 15 anos aqui, 17 anos, 17 né 15 anos eu trabalhei no\*\*, na escola Estadual, trabalhei 15 anos lá, uns anos primeira, outros anos segunda, terceira, e depois eu trabalhei só com 4ª série.

Vir pro \*\* (outra escola), apesar que eu gosto daqui, porque é pertinho da minha casa, sabe, Moro perto, vai fazer dois anos que eu estou aqui.

Fiquei praticamente 10 anos com quarta série, depois voltar para 2ª série então já estava acostumada com o ritmo, falar alto, né sabe, a segunda série tem que ter um trabalho todo especial.

**INDICADOR 3****DIFICULDADES QUE VIVEU COM ALUNOS NO INÍCIO DE SUA CARREIRA**

A minha família, nós éramos em nove, onde praticamente sete, oito estudavam quase na mesma época. Então eu ia recolhendo os livros. Não ganhava livros, não ganhava caderno, não ganhava lápis, hoje não, hoje é uma facilidade.

Não era a facilidade que tem hoje, né, e quando eu comecei a dar aula foi assim uma coisa assim naquele lugar aonde meu tio morava, que hoje fala sem terra, né..., só que era mata fechada né, eles falava que era grileiro.

Eu comprei um calderãozinho e eu dava por exemplo hoje, pra um aluno, ele trazia o calderãozinho de comida pra mim, amanhã.

Eles traziam o que eles tinham em casa. Se eles comiam feijão com farinha, eu comia feijão com farinha.

Eu cortava o cabelo das crianças na escola. Era tipo assim, era tipo assim, tinha que fazer tudo.

**INDICADOR 4****SER PROFESSOR NO PASSADO E HOJE, CONFLITO**

Não era a facilidade que tem hoje, né.

Então eu dava aula os dois período, de manhã eu trabalhava com 1ª, 2ª, 3ª e 4ª e a tarde eu trabalhava com 1ª, 2ª, 3ª e 4ª.

Porque era assim, professor que andava quinze, dezesseis quilômetros pra chegar a pé pra dar aula. Não era a facilidade que tem hoje, né, e quando eu comecei a dar aula foi assim.

Nenhum aluno você via fazendo o que os alunos fazem hoje.

Aquela época, o professor tinha valor. O professor era um professor mesmo.

A professora era a Dona Maria, e aí eles me chamavam de Dona Maria, Dona professora.



**INDICADOR 5****SUA FORMAÇÃO OU FALTA DE FORMAÇÃO**

Mas eu não tenho magistério.

Aí, nós, os professores, que estavam dando aula, surgiu o Projeto Logos II. Então, esse Projeto Logos II dava direito ao normal, você entendeu? Aí eu dava aula e estudava no projeto Logos II, que era o projeto pelo estado do Paraná, aprovado pelo MEC e tudo.

Eu pude me formar no Normal, era Normal naquela época. E aí eu dei aula e estudava.

Mas foi assim uma dificuldade porque eu tinha a quarta série, agora você já imaginou? Eu tinha quarta série e dava aula pra quarta série.

Comecei a dar aula, aí não tinha mais dinheiro pra fazer uma faculdade e esse ano passado que eu terminei na verdade o normal superior, que é o nível superior, fazendo novamente o normal superior por tutor.

**INDICADOR 6****DISPONIBILIDADE PARA APRENDER**

Eu pude me formar no Normal, era Normal naquela época. E aí eu dei aula e estudava.

Eu tinha quarta série e dava aula pra quarta série.

Eu levava as atividades, eu levava tudo pra minha casa, chegava lá todo mundo ia passear e eu ficava fazendo aula, meu irmão era mais inteligente do que eu assim, porque ele na verdade ele tinha facilidade com matemática.

Ai eu passava na casa da minha mãe no sábado e no domingo que era os dias que meu irmão me ajudava a fazer a aula.

Eu não sabia nem o que era mimeógrafo. Não sabia nem pegar em mimeógrafo. Lá eu aprendi, eu não sabia nem que tinha um negócio pra passar as folhas, entendeu?

Fui pra Rondônia, que eu falei pra você que aí tinha vinte aluno numa sala, eu achava que tava no céu, além de tudo aí eu aprendi a fazer matriz, aí eu não sabia né, aí eu achava MATRIZ, achava que era igreja.

**INDICADOR 7****APRENDER E ENSINAR AO MESMO TEMPO**

Cada série eu tinha um caderno. Eu preparava no domingo e levantava oito horas da manhã e passava o dia todo preparando aula.

Ai eu passava na casa da minha mãe no sábado e no domingo que era os dias que meu irmão me ajudava a fazer a aula.

Aí foi ensinando que eu fui aprendendo...

Eu não sabia nem o que era mimeógrafo. Não sabia nem pegar em mimeógrafo. Lá eu aprendi, eu não sabia nem que tinha um negócio pra passar as folhas, entendeu?

**INDICADOR 8****PASSADO QUE FAZ VALORIZAR O HOJE**

Porque acho que aquela época era difícil, eu era merendeira, eu era faxineira, eu era ... além de ser psicóloga das mães.

Na verdade eu tinha que ser tudo na escola. Hoje não, nós temos essa facilidade, se você for comparar os dias de hoje com os de antigamente, só que as crianças e os pais davam valores aos professores.

Aí pegava duas lousa, uma colocava...duas lousa lá no fundo da sala, e duas lousa na frente e virava duas turma pra cá e duas turma pra lá. (...) aí tinha que toma conta que o aluno tinha que ir pra 2ª série sabendo lê, se não soubesse lê, naquela época que o aluno, reprovava né.

E por exemplo, é, livros velhos que eu estudei, que meu irmão estudou, pegava as folhas e rasgava, ia tirando folha por folha pra que eles levassem pra casa e depois trazerem no outro dia pra ler.

Hoje os professores reclamam, graças a Deus eu não reclamo não, sabe por que? Porque acho que aquela época era difícil.

Hoje o estado tem mordomia, tem 6 falta por ano né, de abonada lá, na minha época não, eu não faltava um dia, graças a Deus que não ficava doente.

## **INDICADOR 9**

### **RECONHECIMENTO DO TRABALHO REALIZADO A PARTIR DO OLHAR DOS SUPERVISORES**

Eles chegavam lá e ficavam..., eu tinha um caderno de visita, e nesse caderno eles escreviam maravilhas

Tinha assim relatos de diretor, coordenador, que iam e quando era reunião dos professores, sempre meu nome estava lá, elogiando. Eu ficava assim super lison... como é que fala, nossa ficava lá em cima.

Dezessete anos, eu não tinha nem como me expressar, então eu ficava toda, toda, quando eles falavam que a minha escola é!

## **INDICADOR 10**

### **DESCONFORTO COM A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO E DE ATITUDES DA ESCOLA DE HOJE**

Não era igual hoje... também... repetia muito aluno né? Era a repetição que tinha mais eram poucos que repetiam.

Eu dei aula quatro anos, os alunos iam pra segunda série sabendo ler, iam pra terceira série sabendo mesmo. Não era igual hoje... também... repetia muito aluno né?

Hoje o estado tem mordomia, tem 6 falta por ano né, de abonada lá, na minha época não.

A seguir apresentamos todos os indicadores encontrados nessa entrevista, destacando que a letra “e”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi construído a partir da entrevista.

## INDICADORES

- 1e) Satisfação em encontrar a profissão que já despertava sua paixão desde a infância
- 2e) Realidades distintas que influenciaram a forma de encarar a profissão hoje
- 3e) Dificuldades que viveu com alunos no início de sua carreira
- 4e) Ser professor no passado e hoje, conflito
- 5e) Sua formação ou falta de formação
- 6e) Disponibilidade para aprender
- 7e) Aprender e ensinar ao mesmo tempo
- 8e) Passado que faz valorizar o hoje
- 9e) Reconhecimento do trabalho a partir do olhar dos supervisores
- 10e) Desconforto com a mudança de comportamento e de atitudes da escola de hoje

## SEGUNDO ENCONTRO: CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA MARIA

No segundo encontro solicitamos que Maria falasse de sua vida desde a infância. Foi um encontro agradável, com maior liberdade de expressão. Ressaltamos que depois desse encontro traríamos por escrito a sua trajetória de vida, que agendaríamos um horário para ler o que a pesquisadora construiu a partir dos relatos, e que depois poderíamos alterar/completar algumas informações se fosse da vontade da professora Maria.

Como Maria havia solicitado que ao final de cada encontro adiantássemos sobre o que falaríamos no encontro seguinte, a professora já se preveniu e escreveu de próprio punho a sua história.

Maria prontamente entregou algumas folhas e disse que deveríamos ler em casa (depois mudou de ideia e leu com a pesquisadora) o que havia escrito “do coração”, e disse ainda “que se emocionou muito em relembra sua trajetória”. Essa ação foi interessante, pois partiu da iniciativa da professora.

Nesse dia não realizamos a entrevista gravada, apenas lemos com Ma-

ria o que havia escrito e ficou combinado que no próximo encontro poderíamos completar/alterar o que a pesquisadora construiria a partir dos seus relatos orais e desse relato escrito. A seguir apresentamos a construção dos indicadores desse relato feito por Maria.

### **INDICADOR 11**

#### **ORGULHO DOS PAIS**

Nasci numa família humilde, mas com pais muito amorosos.

Éramos uma família muito feliz, apesar das dificuldades financeiras.

Meu pai era exemplar, não sabia ler nem escrever, mas era sábio nas palavras, não tinha vício nenhum, só trabalhava para não deixar os filhos passar necessidade.

Sempre nos educou (pais) para sermos pessoas respeitadas.

Minha mãe era quem cuidava da casa, não deixando faltar nada, era um exemplo de mãe, ensinava com muito carinho tudo o que cada um precisava saber.

### **INDICADOR 12**

#### **DIFICULDADES VIVIDAS NA INFÂNCIA**

Minha família era numerosa.

Éramos em 12 pessoas na casa, papai, mamãe, um irmão de criação, eu e mais 8, dois irmãos e 6 irmãos.

Nunca tivemos terra própria.

Meu pai sempre foi colono, trabalhava na roça e o lucro era sempre a porcentagem combinada.

Para continuar os estudos teríamos que pagar ônibus para estudar na cidade, como isso era impossível, porque meu pai não tinha condições, assim todos os meus irmãos só chegaram até a quarta série.

Passei 3 anos na 1ª série por motivo que como meu pai não tinha terra para trabalhar mudávamos todo ano depois da colheita, quando chegava na outra escola, não conseguia passar nos exames.

Meu pai sempre precisou da mão-de-obra dos filhos.

### **INDICADOR 13**

#### **DESAFIO DE ESTUDAR NO PASSADO E HOJE**

Meu pai sempre precisou da mão de obra dos filhos, mas nunca deixou que ficássemos sem estudar pelo menos até a quarta-série.

Quando comecei ir na escola lembro-me que tinha mais de sete anos.

Passei 3 anos na 1ª série por motivo que como meu pai não tinha terra para trabalhar mudávamos todo ano depois da colheita, quando chegava na outra escola, não conseguia passar nos exames.

Terminei minha 4ª série com 13 anos, com direito até a diploma.

Depois de mais de 20 anos sem estudar fiz um ano de Pedagogia, fui muito bem, mas por motivo financeiro parei, apesar de me arrepender.

Agora mesmo estou enfrentando mais um desafio, estudando para o concurso público mesmo sabendo que estou no final da carreira, esperando minha idade para aposentar.

E fazendo Letra e Vida (curso oferecido pelo Estado de São Paulo aos sábado por tele aula).

### **INDICADOR 14**

#### **VIDA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DESAFIADORA**

Precisou de uma professora em um lugar onde professores formados não tinham interesse de ir.

Depois dos 12 anos só comecei a estudar aos meus 17 anos, quando comecei a trabalhar como professora no ano de 1977.

Surgiu um projeto que dava direito ao normal.

Só então, passei de leigo para normalista.

Iniciei o Normal Superior que nesse ano de 2005 terminei.

Agora mesmo estou enfrentando mais um desafio, estudando para o concurso público mesmo sabendo que estou no final da carreira, esperando minha idade para aposentar.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nesse relato escrito por Maria, destacando que a letra “r” que aparece ao lado de cada indicador numerado representa que este foi retirado a partir do instrumento denominado relato escrito.

## INDICADORES

11r) Orgulho dos pais

12r) Dificuldades vividas na infância

13r) Desafio de estudar no passado e hoje

14r) Vida profissional e formação desafiadora

## O TERCEIRO ENCONTRO COM MARIA

Nesse encontro realizamos a leitura da trajetória de vida de Maria. Fizemos duas cópias, entregamos uma a ela e iniciamos a leitura. Maria chorou, tentava disfarçar dizendo que não era choro, ria, mas as lágrimas corriam pelo seu rosto. Houve momentos em que a pesquisadora ficou contagiada pela emoção e também sentiu algumas lágrimas caírem sobre o papel.

Quando terminamos a leitura Maria disse que nunca em mais de 20 anos alguém tinha se preocupado com sua vida, que iria guardar para sempre aquele papel e mostrar em sua casa, para seus amigos, a sua história.

Perguntamos-lhe se não faltava nada, se para ela o relato estava completo. Maria falou alguma coisa sobre não ser efetiva na escola, ainda, de não ter passado em nenhum concurso.

Depois, observando que Maria não havia percebido que nada constava sobre seu marido, pedimos se gostaria de acrescentar algo sobre ele em sua história.

Prontamente ela concordou e sempre muito risonha e alegre, divertiu-se muito com o esquecimento, salientando que João faz parte, sim, de sua vida, mas, achou que era só a vida dela que importava na pesquisa.

A seguir, apresentamos os indicadores do relato que complementa a história de sua vida.

## INDICADOR 15

### O MARIDO É DE SUA FAMÍLIA

Meu marido, por exemplo, ele é, é, meu primo.

Eu casei com meu primo.

Com 8 anos ele falou para mãe dele: “Oh, mãe, eu vou casar com aquela prima minha”.

E eu morava na roça, eles eram, eles eram primo rico.

Ele parecia até irmão gêmeo do meu irmão.

Que era muito quase irmão gêmeo de mim também que era o irmão que eu mais tinha ligação, que era meu irmão, meu irmão.

## INDICADOR 16

### A FAMÍLIA VÊ NO PRIMO O MARIDO IDEAL DE MARIA

Na verdade ele também era trabalhador, às vezes também meu marido até imitava meu pai.

Você acredita que na época da colheita ele ia lá ajudar, ajudar na colheita pra meu pai elogiar ele.

O meu marido com isso, a minha mãe e o meu pai ficavam tudo assim, tudo puxa ele é um menino trabalhador.

Mora na cidade e vem aqui na roça trabalhar na época de colheita, que era a época das férias, né? E então com isso ele conquistou todo mundo.

Meu pai não bebia, não jogava, não dançava, não fumava e ele era tudo aquilo que o meu era.

E eu não sei se é por isso que o meu marido era assim até a mesma roupa que um (o irmão) vestia, o outro ia lá e comprava a mesma roupa também. Uma ligação muito grande assim.



## **INDICADOR 17**

### **A FAMÍLIA DO PRIMO VÊ EM MARIA A ESPOSA IDEAL PARA O FILHO**

Enquanto isso a família por eu ser uma pessoa que eles viam que eu era trabalhadora, eu era dedicada né, e então a família toda né, além de eu ser, por exemplo, tudo isso, eles achavam assim, que daria certo.

Então com os meus 14 anos, 15 anos, ele ia direto na minha casa e a família dele, pai dele, o pai dele chega chorar. O pai dele era apaixonado por mim.

Então chegava as férias, quem que vai pra casa da tia. Sempre era eu porque era eu que era trabalhadeira, limpava. Então com treze anos, quatorze anos, eu fazia tudo isso. Os meus doze anos eu era uma dona de casa.

E aí os pais dele ficavam muito chateados por eu não gostar dele

## **INDICADOR 18**

### **MOTIVOS QUE AFASTAVAM MARIA DO PRIMO**

E eu fui crescendo, e eu não fui me interessando com ele porque eu tinha medo que os meus filhos, tinha aquele problema que os filhos saem com defeito.

Na verdade eu gostava dele, mais como que eu sabia que ele era muito apaixonado, ficava pensando.

Eu me achava... Eu falava: "É só eu querer e ele tá aqui, eu não tô querendo e pronto".

## INDICADOR 19

### MOTIVOS QUE APROXIMARAM MARIA DO PRIMO

Desde os 8 anos de idade que ele gostava de mim.

A família dele falava que se apaixonou por mim com 8 anos.

Ele parecia até irmão gêmeo do meu irmão.

Que era muito quase irmão gêmeo de mim também que era o irmão que eu mais tinha ligação, que era meu irmão, meu irmão.

Arrumava um namorado, parecia que não dava certo. Arrumava outro, não dava certo.

E quando chegou essa prima minha do Rio, muito carioca sabe? Tudo assim... primo pra cá, primo pra lá... E eu fiquei enciumada. Aí eu achava assim: "Porque primo, eu não chamo ele de primo... né?"

A minha sogra falava assim: "É João, se você quer casar com a prima, porque não casa com a Inês? Inês é branquinha, Inês ela é habilidosa, ela sabe bordar, ela sabe costurar, entendeu?"

## INDICADOR 20

### IDENTIFICA NO FUTURO MARIDO AS MESMAS QUALIDADES DO PAI E DO IRMÃO

Ele parecia até irmão gêmeo do meu irmão.

Que era muito quase irmão gêmeo de mim também que era o irmão que eu mais tinha ligação, que era meu irmão, meu irmão. esse irmão mais novo meu era como se fosse meu irmão gêmeo Saíamos juntos, aonde que ele ia ele me levava.

Meu pai não bebia, não jogava, não dançava, não fumava e ele era tudo aquilo que o meu pai, meu pai era.

## INDICADOR 21

### MARIA DECIDE NAMORAR JOÃO

É só eu chegar lá e falar com ele que se ele quer namorar comigo e pronto. Ele namora”.

Aí eu escrevi uma carta pra ele, pedindo em namoro, eu escrevi uma carta, e eu pedi em namoro... Eu fiquei muito envergonhada naquela época porque a carta ficou em mão em mão.

Namoro teria que ser pra casamento.

Com três meses de namoro nós noivamos e dois anos, casamos.

## INDICADOR 22

### SENTE-SE REALIZADA NO CASAMENTO

Eu, eu graças a Deus, se fosse para escolher novamente né, escolheria ele de novo porque ele é um paizão, um maridão (fala isso e chora).

Depois que casei fui morar na cidade.

Quando eu fui para Rondônia eu já tinha os dois meninos.

E hoje ainda tenho uma netinha da meu filho mais novo, é a minha vida.

## INDICADOR 23

### SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES FINANCEIRAS

A situação tava difícil, lá (em Rondônia) pretendíamos reunir capital para comprar um caminhão.

Eu trabalhava no Paraná e não recebia. Ele, gerente de posto, e ganhava pouco. Comprou com o pai o caminhão, não deu certo. Ele foi para Real, linha, aí esse dono do posto foi para Rondônia e levou nós pra lá.

Fomos com um objetivo. Vendemos casa no Paraná, compramos uma casa... passar quatro anos lá e voltar com um trabalho de caminhão pra ele. Como é o sonho do meu filho.

Foi o que aconteceu em Rondônia, era uma saudade tão grande. Não tinha amigos, era só trabalho.

Voltamos para São José dos Campos com caminhão, e a gente vive bem, os dois trabalham e deu para criar nossos filhos com amor.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nessa entrevista, destacando que a letra “e”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi construído a partir de entrevista.

### **INDICADORES**

- 15e) O marido é de sua família
- 16e) A família vê no primo o marido ideal de Maria
- 17e) A família do primo vê em Maria a esposa ideal para o filho
- 18e) Motivos que afastavam Maria do primo
- 19e) Motivos que aproximaram Maria do primo
- 20e) Identifica no futuro marido as mesmas qualidades do pai e do irmão
- 21e) Maria decide namorar João
- 22e) Sente-se realizada no casamento
- 23e) Superação de dificuldades financeiras

## **ENTREGA DA TRAJETÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA – QUARTO ENCONTRO**

Após a correção/complemento da trajetória de vida da professora Maria, marcamos um encontro para entregar esse material impresso e devidamente alterado.

Nesse dia apenas entregamos o material, relemos a parte que foi alterada e não realizamos nenhuma entrevista gravada. A aproximação, o vínculo necessário para seguir com a pesquisa estava consolidado.

Nesse dia Maria convidou a pesquisadora para participar do café no intervalo da aula. Nesse momento de espera permanecemos na sala de Maria, conversamos com os alunos e observamos o andamento da aula.

## QUINTO ENCONTRO COM MARIA

Nesse encontro a pesquisadora solicitou que a professora falasse sobre os dois extremos da sua classe, alunos com sucesso escolar e alunos em risco de fracasso escolar. Durante a entrevista foi necessário indagar sobre diferentes pontos para complementar as informações; esses pontos foram especificamente sobre: reforço escolar, apoio da coordenação/direção da escola.

A conversa com a professora colaboradora nesse quinto encontro ficou mais centrada na questão das dificuldades dos alunos do que em seus êxitos. Várias vezes tentamos indagar sobre os “bons alunos”, mas a conversa logo retornava ao problema de aprendizagem e de comportamento dos educandos.

A seguir apresentamos a construção dos indicadores dessa entrevista.

### INDICADOR 24

#### NECESSIDADE DE UTILIZAR NOVAS FORMAS DE TRABALHO COM ALUNOS EM RISCO DE FRACASSO ESCOLAR

Eu sento individualmente cada dia com eles, não faço assim com todo mundo.

Tem que ficar ajudando e dando atividade diversificada pra eles.

Vou tomando leitura, vou trabalhando.

Uma vez por semana eu pego, uma vez só por semana que eu posso pegar cada um.

Ai eu pego letra do alfabeto e nós vamos formar palavras.

Os que têm dificuldade e eu coloco com outro que está bem porque só assim ajuda.

Eles têm a dificuldade e tem que trazer e ler com eles perto de mim pra ver como que eles estão reagindo, o que eles estão aprendendo, onde que eles estão com dificuldade.

Então eu tenho que ir cozinhando no banho Maria. Fazendo o que eles podem.

## INDICADOR 25

### OS ALUNOS COM SUCESSO ESCOLAR NÃO PRECISAM DA PROFESSORA

Os que vão bem, eu não me preocupo muito com os que vão bem.

Vão bem, sabe por que? Porque não precisa, eles não precisam de um acompanhamento porque eles são ágeis, são rápidos.

Às vezes até atrapalha porque eu quero ficar com os alunos e pra esses alunos eu trago até atividade a mais porque são atividades assim pra que eu possa trabalhar mais um pouco com esses que ainda estão precisando da minha ajuda.

Os que vão bem vão bem, eles não precisam de ficar...

## INDICADOR 26

### A REALIDADE DE SUA SALA DE AULA A DEIXA EM CONFLITO/INCOMODA

A sala, ela está quase toda a alfabetizada.

Eu sei que é difícil.

Eu tenho 3 alunos que ainda estão com dificuldade.

Mas o problema é saber como eu tenho muita dificuldade assim eu tenho um conflito do aluno estar na 2a série e ele não saber ler.

Eu acho que eu me culpo.

Tem que ficar ajudando e dando atividade diversificada pra eles. Como que eu fiquei 12 anos na 4a. série dando aula e quando chegava aluno na 4a série eu ficava apavorada, como que eu vou trabalhar...

Com 36 alunos que sabem ler e 3 ou 4 que não sabem.

## INDICADOR 27

### NECESSIDADE DE OFERECER CARINHO PARA AS CRIANÇAS QUE JULGA TER DIFICULDADES

Não escrevo assim, eu não coloco no caderno deles assim errado, ou coloco um vermelho e corrijo. Eu falo que ele é inteligente, mas que ele pode melhorar.

Eu nunca coloco um não pra ele.

Porque se eu colocar um não eu estou derrubando ele

Não falo assim, sua letra está feia, sabe? Eu sempre incentivo assim: “Vamos melhorar a letreirinha, você é capaz”.

Mas eu estou fazendo um trabalho individual, levantando a auto-estima deles, entendeu?

Se eles leram uma vez pra mim e eu já vou lá, dou um beijinho, escrevo...

O máximo que você tem que dar pra ele aqui é carinho e atenção.

## INDICADOR 28

### A ESCOLA FICOU DESINTERESSANTE PARA O ALUNO E O ALUNO NÃO SE INTERESSA PELA ESCOLA

Hoje o que eu noto, há 25 anos atrás e agora, o que eu percebo é que as crianças têm tantos atrativos, vamos lá, entre aspa, é tanto atrativos que talvez o que nós professores oferecemos pra ele seja, não seja assim um chama a atenção deles.

Eu não sei, pra falar a verdade eu com 25 anos de sala de aula eu fiquei 12 anos com 1ª série mas era aquela época que a 1ª série reprovava, e tinha vontade de ler, e tinha vontade de aprender.

Há 25 anos atrás, eu poderia falar pra você que o aluno era interessado.

Eu acho que a criança aprendia mais porque era muito mais interessada e o que você falava pra ela era novidade.

E eu mandava recortar, eu mandava fazer... Hoje, por exemplo, eles não têm essa paciência, eles não sabem mexer...

**INDICADOR 29****É A CONDIÇÃO FAMILIAR É UM FORTE INDÍCIO DE FRACASSO ENTRE OS ALUNOS**

Porque essa menina que eu falei pra você, acho que comentei com você que o pai está preso, o outro o padrasto está preso e a menina a mãe não quer saber dela que nem a mãe nem o pai mora com a tia.

Quando você vê alunos com dificuldade, você percebe alguns que é desestruturação da família.

Tem um monte de aluno que tem só pai, só mãe, mas a mãe cuida direito, ela faz o papel do pai e da mãe. Não é porque não tem pai, não é isso que eu quero falar...

Eu vi uma menina falando, essa que tem dificuldade mesmo, que ela levou uma surra porque ela não fez um trabalho pra tia.

Mas é aquela que mora com o pai que bebe, que quebra tudo, que não trabalha, quem trabalha é a mãe.

Mas por que você não vai morar com a sua mãe, com seu pai? “Minha mãe eu não conheço, meu pai não me quer e meu avô eu só vou nos finais de semana pra lá porque meu avô também não me quer”.

É uma coisa de família desestruturada mesmo.

São esses alunos que tem mais problemas. Mesmo que você arruma ele aqui, ele chega em casa...

Percebi o dia que essa menina falou pra mim doeu o coração de eu saber que ela apanhou porque não fez o serviço.

E aí eu fico pensando, como que eu vou cobrar da menina as coisas se eu vou lá falar pra tia dela ela bate nela? Ela já não tem pai, não tem mãe, ninguém quer a menina... Como é que eu vou falar?



### **INDICADOR 30**

#### **OS PROBLEMAS FAMILIARES NEM SEMPRE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM DO ALUNO**

As maiorias dos meus alunos têm pais separados e que tem outra família e que às vezes moram com a avó. Mas a avó toma conta direitinho.

Tem um monte de aluno que tem só pai, só mãe, mas a mãe cuida direito, ela faz o papel do pai e da mãe. Não é porque não tem pai, não é isso que eu quero falar...

Tem aluno que aqui ela é adotada por tia, mas é ótima aluna Muito melhor que aquela que mora com o pai.

Porque às vezes é família que só mora a mãe, não tem pai, não tem nada, não importa o que, mas é uma família, que é tem companheiro e é estruturada.

### **INDICADOR 31**

#### **OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM SÃO DE ORIGEM PSICOLÓGICA**

Então são problemas psicológicos que esses alunos meus que eu tenho, são esses problemas.

Então são problemas psicológicos destas crianças que agora não estão sabendo ler.

Então é muito difícil esse conflito deles não guardarem por problemas psicológicos, é muito difícil lidar com essas crianças.

**INDICADOR 32****A TEORIA NÃO CORRESPONDE À REALIDADE ESCOLAR**

Por mais que nós estamos tendo curso, tem esse Letra e Vida, Teia do Saber, tudo é trabalho pra ver, levantando, organizando como que é, como que pode fazer essas crianças lerem e escreverem.

Então não sei se esse seria o método ideal. Ela tirou de nós professores, ela teve a ideia dela depois fizemos com os alunos, levamos lá, os professores trabalharam...

Ai quando eu vejo as tele aulas que eu assisto falando, quer dizer, nós estamos ainda a caminho de uma alfabetização mais completa, porque agora ainda é complexa.

Eles falam: você pega esse aluno, você trabalha diferenciado com os alunos mas numa sala de 35 alunos é muito difícil.

Pensar, fazer o seu próprio texto, porque as crianças ainda estão naquele...,no antigo ainda.

E os professores vão lá, entre aspas, não vou tirar eu! Porque eu acho que eu ainda tenho um pouco do tradicional. Então é muito difícil! É claro que eu estou estudando, estou fazendo o Letra e Vida que ensina muito.

Você vai em vários cursos e eles não sabem, não tem receita, pra você falar assim... Olha, eu faço isso, isso e isso com o aluno.

E qual a receita pra que esse aluno vá lá sem saber ler?

**INDICADOR 33****CONFLITO ENTRE A REALIDADE ESCOLAR DO PASSADO E HOJE:  
NÃO CONSEGUE DEFINIR O QUE É MELHOR**

E naquela época, antigamente era uma época dura, tinha castigo, não passava de ano.

Mas o aluno só passava se ele soubesse ler.

Mesmo na “decoreba”, mas ele tinha que saber ler. Não sabia produzir um texto...

Qual a diferença do método antigo, com o construtivismo e com o tradicional? O construtivismo ele constrói.

Os textos dele são muito mais criativos, enquanto que o tradicional era muito aquilo.

Então é tudo muito bom, eu acho que agora é muito bom que eles têm o próprio pensamento e você não precisa ficar fazendo uma coisa repetitiva. Mas eu tenho muita dificuldade.

Com 25 anos (de trabalho), eu ainda me encontro com dificuldade com essas crianças que estão na 2a., na 3a., na 4a.

Aquela época eu não sei se nós professores tínhamos uma visão mais ampla.

Então a nossa visão era pequena então era aquilo que nós ensinávamos para os alunos e o aluno sabia e também ele não procurava ampliar os conhecimentos porque ele não tinha televisão, ele não tinha vídeo game, ele não tinha computador...

E era uma escola particular... Mesmo assim, porque lá eu via que era tudo mecanizado, um mecanismo.

Antigamente era valorizado porque não era ganhado.

Hoje eles ganham e não valorizam. Aquela época eles não ganhavam.

Era o pai que comprava, era o pai que estava ali orientando porque sabia que vinha do bolso do pai.

Hoje o nosso aluno está rebelde dentro de uma sala de aula.

## INDICADOR 34

### OS DIFERENTES SABERES EM MUNDOS DIFERENTES

Porque eu achava que as crianças tinham uma visão muito maior que a turma da roça.

Como diz meu pai, meus pais sempre falavam assim, que as pessoas da cidade eram meio bobão, porque chegavam na roça não sabiam o que era um pilão, não sabiam o que era uma mão de pilão, não sabia de que jeito que o porco roncava, de que jeito que o cavalo relinchava.

E a pessoa da roça era sábia porque ela sabia a visão do mundo da roça.

Enquanto isso o da cidade sabia da cidade, do seu mundo, cada um sabia do seu mundo.

Meu pai era tão sábio que passava a previsão do tempo. Papai falava: “Vai chover. Os ‘tetel’ estão cantando, vai chover”. A tarde chovia...

Enquanto que hoje todo mundo sabe se vai chover ou não, se o tempo está nublado ou não, olhando pra televisão, olhando pro computador

E na roça era observando a natureza. Então a criança sabia muito mais da natureza do que os da cidade.

## INDICADOR 35

### NECESSIDADE DE REFORÇO POSITIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Não escrevo assim, eu não coloco no caderno deles assim errado, ou coloco um vermelho e corrijo. Eu falo que ele é inteligente, mas que ele pode melhorar.

Não falo assim, sua letra está feia, sabe? Eu sempre incentivo assim: “Vamos melhorar a letrelinha, você é capaz”.

Eu nunca coloco um não pra ele.

Porque se eu colocar um não eu estou derrubando ele.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nessa entrevista, destacando que a letra “e”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi construído a partir de entrevista.

### **INDICADORES**

24e) Necessidade de utilizar novas formas de trabalho com alunos em risco de fracasso escolar

25e) Os alunos com sucesso escolar não precisam da professora

26e) A realidade de sua sala de aula a deixa em conflito/incomoda

27e) Necessidade de oferecer carinho para as crianças que julga ter dificuldades

28e) Acredita que a escola ficou desinteressante para o aluno e o aluno não se interessa pela escola

29e) A condição familiar é um forte indício de fracasso entre os alunos

30e) Os problemas familiares nem sempre interferem na aprendizagem do aluno

31e) Os problemas de aprendizagem são de origem psicológica

32e) A teoria não corresponde à realidade escolar

33e) Conflito entre a realidade escolar do passado e hoje: não consegue definir o que é melhor

34e) Os diferentes saberes em mundos diferentes

35e) Necessidade de reforço positivo para o desenvolvimento do aluno

### **O SEXTO ENCONTRO COM MARIA**

Nesse encontro procuramos retomar alguns pontos do encontro anterior e organizar uma entrevista recorrente sobre o mesmo tema: os extremos da escola. Tentamos indagar à professora sobre a questão do sucesso escolar, embora tenha ficado evidente que a questão do fracasso é mais latente em seu relato.

A seguir, a organização dos indicadores:

### **INDICADOR 36**

#### **O ALUNO COM SUCESSO TEM UMA FORMAÇÃO RELIGIOSA**

Se ele vê a família, mesmo que não tenha livro, mas, por exemplo, lê a Bíblia, ele vai ler a Bíblia.

É um aluno que por exemplo ele sai, ele vai a igreja com os pais. Ele participa. Eu acho que estrutura mais, ele tem que ter uma religião.

Seja lá o que for, mas, ele tem que ter uma religião.

Ele é o melhor aluno da sala. Ele é, a mãe dele leva ele pra igreja, ele é uma pessoa muito assim... Você vê ele sempre falando de Deus, ele é uma pessoa evangélica.

### **INDICADOR 37**

#### **ALUNO COM SUCESSO ESCOLAR: SEU INTERESSE PELA ESCOLA INICIA EM CASA**

Ele tem interesse (aluno com sucesso).

O interesse é do aluno.

Mas isso, esse interesse, vem da própria família.

Mas o aluno é interesse dele próprio, mas com ajuda da mãe.

Esse menino aí é ótimo aluno, mas a mãe com certeza a gente vê que é uma ótima mãe, que pega no pé, não falta.

Então os alunos que tem sucesso, são estruturados, que tem a família que apóia, que são crianças que mesmo que não tenham computador, mas se ele tem um livro ele tem interesse de pegar aquele livro e ler. Vem dele, da criação dele.

Meu pai analfabeto, minha mãe era analfabeta, mas meu pai tinha uma estrutura. Nós tínhamos uma estrutura familiar.

Meu pai mandava os mais velhos ensinar os mais novos, e cobrava.

**INDICADOR 38****FRACASSO ESCOLAR: DESINTERESSE DO ALUNO E DA FAMÍLIA**

Já o desinteresse é da própria família. Não adianta ela falar: “Você lê”, mas se ela nem sequer pega o filho pra ler junto com ele.

Pra falar a verdade eu não entendo. A criança ela não nasce ruim. Ela vai se estruturando no meio em que ela vive.

E se ela vive num meio turbulento, essa criança como que vai a cabecinha dela vai crescer.

Vai lá, se o pai capina, ou se o pai é motorista de caminhão, ela já vai imitando o pai.

Se o pai é um drogado, se o pai fala palavrões, e se a mãe também fala palavrões, deseja mal pra ela, e como que fica essa criança?

Então, é do próprio meio, porque uma criança não nasce ruim.

Todo bebê é lindo, maravilhoso, depois que eles vão crescendo... Imitação do próprio meio que ele vive.

Pra falar a verdade é muito difícil falar pra você esses alunos com fracasso. O fracasso é do útero da mãe, da concepção... Pra falar a verdade eu não entendo. A criança ela não nasce ruim. Ela vai se estruturando no meio em que ela vive.

**INDICADOR 39****A INDISCIPLINA DO ALUNO É REFLEXO DA VIDA FAMILIAR**

Como é que eu posso falar pra eles se em casa o pai bate, chuta a mãe, bate na mãe, xinga a mãe e a filha faz isso com o colega também.

Eu vejo as mães falarem: “Eu não posso nem sentar, fulano, meu filho com a minha filha começam, grudam um no cabelo do outro”. Quer dizer, a agressão já começa dentro de casa.

Eu fui criada numa família que nunca eu vi meu pai chamando um nome feio. E como eu criei meus filhos também

Se o pai é um drogado, se o pai fala palavrões, e se a mãe também fala...

E a mãe não sabe o que faz com um aluno de 8 anos, o que o professor vai fazer?

## **INDICADOR 40**

### **NECESSIDADE DE TRABALHAR A FORMAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS**

“Ouvir deixa lá, é bom trazer pra você, se é ruim deixa pra lá”.

Eu faço mensagens todos os dias.

A mensagem: “Não inveje os maus nem deseje estar com eles”. Então eu passo a mensagem todos os dias, e dessa mensagem eu falo com eles, não faz isso, não faz aquilo...

## **INDICADOR 41**

### **AS CRIANÇAS MUDARAM E A ESCOLA NÃO**

Você percebe que a criança de antigamente, e há 25 anos você dava aula e as carteiras eram uma grudadinha na outra e você trabalhava nem parecia sala de aula.

Claro que você não quer umas múmias trabalhando, você quer é criança falando, dando sua opinião.

Porque na televisão eles vêem o desenho, vêem a ilustração, vêem propaganda de humorismo. Então o professor é mais chato, ele puxa mais...

## **INDICADOR 42**

### **NECESSIDADE DE USAR UM MÉTODO DE ENSINO QUE TEM MAIS SEGURANÇA**

Eu aprendi que as letras formam as sílabas, das sílabas se formam as palavras e das palavras se formam as frases. E hoje não é assim mais.

Você tem que primeiro ensinar o texto e então... Mas com essas crianças você tem que trabalhar diversificado, você tem que trabalhar aqueles lá do texto, você tem que pegar o tradicional, você tem que pegar pra ver se eles acordam.

Porque é difícil pra você dizer que só vai trabalhar o construtivismo, vou trabalhar o tradicional.

Com esses alunos você tem que dançar o bambo - lê com eles, porque você tem que redobrar a sua atenção com eles, você tem que fazer qual jeito que eles vão aprender.



### INDICADOR 43

#### **O TRABALHO COM A DIVERSIDADE É DESAFIADOR, A DEIXA EM CONFLITO**

Porque é difícil pra você dizer que só vai trabalhar o construtivismo, vou trabalhar o tradicional.

Com esses alunos você tem que dançar o bambo lê com eles, porque você tem que redobrar a sua atenção com eles, você tem que fazer qual jeito que eles vão aprender.

Eu, às vezes, fico em casa: “Meu Deus, o que eu posso fazer para aquele aluno aprender!”.

Então é um conflito muito grande com esses alunos que não sabem ler.

E eu procuro fazer bem feito.

Eles vêem, porque tem professor que fica aqui no corredor.... Eu acho que eu procuro fazer meu trabalho, mesmo que eu estou me aposentando, mesmo com esse tempo de duro.

Mas eu estou lá trabalhando, estou fazendo Letras & Vida, mas só pra poder engajar nesse....

Porque eu acho que eu vou me aposentar e vou ficar ainda em dívida comigo mesmo: “Como que eu posso ensinar um aluno que tem dificuldade de aprendizado..”.

Porque eu faço o possível e o impossível e às vezes eu fico frustrada por não conseguir.

### INDICADOR 44

#### **ALUNOS COM SUCESSO NÃO PRECISAM DA PROFESSORA**

E olha que, por exemplo, eu deixo alunos que estão bom, eles andam com as pernas deles sozinhos.

Eu não tomo conta deles.

Eu digo: “Quem que tem que sentar perto de mim são os que têm dificuldade”.

## **INDICADOR 45**

### **SEU MODO DE SER PROFESSORA SEMPRE DEU RESULTADO**

Os meus alunos, eu sou apaixonada por eles, mas eu também sou braba com meus alunos.

Eu sou assim uma pessoa que domina a sala de aula, mas eu sou muito gritona.

Eu falo alto, talvez, às vezes, é por causa da minha família que é nordestina.

E eu às vezes eu me pego falando muito alto, vou me policiando.

Cada um tem seu jeito de ser e o meu jeito é o jeito que eu sei falar.

A própria diretora (escola de Rondônia) chegou pra mim dizendo que a mãe de fulano falou que vai tirar o filho dela daqui porque você fala muito caipira. Mas eu falei que eu prefiro ter você dentro da sala de aula do que o filho dela.

## **INDICADOR 46**

### **SEMPRE SE EMPENHOU PARA SER UMA PROFESSORA DE SUCESSO**

Desde os 17 anos que eu dou aula, então eu acho assim que o que eu tinha que fazer dos 17 aos 50 anos, acho que já está bom.

Uma vida trabalhando com crianças, fazendo a minha parte, eu acho que isso seria meu encerramento fazendo parte de trabalhar com criança.

Eu acho que tudo que eu fiz foi pra bom.

Eu acho assim que eu não me arrependo de nada.

Eu não me arrependi de nada. Foi tudo válido, foi um aprendizado.

Eu acho que tudo que eu tenho eu dou valor. Porque tudo foi no sacrifício, não foi nada de mão beijada.

Eu acho que cumpri com todas as etapas trabalhando na roça, andando na roça, na cidade ou na escola particular ou meu jeito meio caipira mesmo, porque eu sou meio caipira.

As pessoas sempre me respeitaram.

Se eu já cumpri a minha parte, ter 25 anos dentro de uma sala de aula, completa, certinha, porque é contado os dias, eu acho que já está bom.

## **INDICADOR 47**

### **O RECONHECIMENTO DO SEU TRABALHO É CONFIRMADO PELAS PALAVRAS DOS PAIS E DA ESCOLA**

As pessoas sempre me respeitaram.

A própria diretora chegou pra mim dizendo que a mãe de fulano falou que vai tirar o filho dela daqui porque você fala muito caipira. Mas eu falei que eu prefiro ter você dentro da sala de aula do que o filho dela.

Eu ganhava joia, os pais faziam uma reunião e eu falava do meu jeito de ser, como que eu era, e os pais, nossa...

E ele mandou fazer pra mim (homenagem) me agradecendo do filho dele que tinha aquele problema de “chave”. E eu alfabetizei o filho dele e ele ficou maravilhado com isso.

A minha linguagem talvez eles captem melhor. Então eu nunca tive esse problema... Onde eu trabalho sou bem recebida, tenho amizade com todo mundo.

## **INDICADOR 48**

### **OS PROBLEMAS DA SALA SÃO RESOLVIDOS PELO PROFESSOR**

A direção está lá, mas se você começar a levar muitos problemas pra lá aí você vai ser um professor incompetente.

Então eu passei anos sem levar. Eu era de uma das professoras que levava menos problemas.

Eu acho que eu tenho que ver se eu resolvo meu problema em sala de aula.

O diretor também ele honra isso. Se o professor ficar toda hora levando aluno ali na diretoria ele já rotula o professor como incompetente.

Se o aluno é seu você que tem que dar conta. Agora, se você vai lá só em casos extremos.

Eu, por exemplo, este ano, eu nem fui lá.

## INDICADOR 49

### NECESSIDADE DE DEMONSTRAR SEGURANÇA EM SEU TRABALHO

A direção está lá, mas se você começar a levar muitos problemas pra lá ai você vai ser um professor incompetente.

Então eu passei anos sem levar. Eu era de uma das professores que levava menos problemas.

Eu acho que eu tenho que ver se eu resolvo meu problema em sala de aula.

O diretor também ele honra isso. Se o professor ficar toda hora levando aluno ali na diretoria ele já rotula o professor como incompetente.

Se o aluno é seu você que tem que dar conta. Agora, se você vai lá só em casos extremos.

Eu, por exemplo, este ano, eu nem fui lá.

Eu ia lá pra chamar a mãe pra conversar inclusive se tiver com algum problema eu prefiro que a mãe esteja aqui pra assistir a aula.

Eu jamais deixo meus alunos no corredor. Aluno se faz bagunça, de alguma maneira, você tem que pôr ele fazer atividades.

## INDICADOR 50

### NECESSIDADE DE CONTINUAR SERVINDO AS PESSOAS DEPOIS DA APOSENTADORIA, EM ESPECIAL, A FAMÍLIA

Eu não vou ficar assim sem fazer nada, mas eu vou fazer outras coisas. Por exemplo, eu quero assim, por exemplo, ter uma casa de repouso, eu ir lá, um dia da semana, conversar com os velhinhos.

Eu corto cabelo então, por exemplo, tem pessoas que..., ser, por exemplo, voluntária, o resto, cuidar da minha mãe, da minha sogra.

Aí eu quero assim me dedicar, viajar mais com meu marido.

Me dedicar assim, curtir a minha netinha.

Fazer um dia da semana, pra trabalhar mas voluntariamente.

Ir lá, conversar, contar história pra velhinho, saber das histórias dela, falar a minha.

A minha vontade é isso. O meu projeto na minha cabeça eu acho que é assim. Porque eu acho que dá esse espaço, essa vaga que é minha pra outras pessoas.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nessa entrevista, destacando que a letra “e”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi construído a partir de entrevista.

## INDICADORES

- 36e) O aluno com sucesso tem uma formação religiosa
- 37e) Aluno com sucesso escolar: seu interesse pela escola inicia em casa
- 38e) Fracasso escolar: desinteresse do aluno e da família
- 39e) A indisciplina do aluno é reflexo da vida familiar
- 40e) Necessidade de trabalhar a formação moral das crianças
- 41e) As crianças mudaram e a escola não
- 42e) Necessidade de usar um método de ensino que tem mais segurança
- 43e) O trabalho com a diversidade é desafiador, a deixa em conflito
- 44e) Alunos com sucesso não precisam da professora
- 45e) Seu modo de ser professora sempre deu bons resultados
- 46e) Sempre se empenhou para ser uma professora de sucesso
- 47e) O reconhecimento do seu trabalho é confirmado pelas palavras dos pais e da escola
- 48e) Os problemas da sala são resolvidos pelo professor
- 49e) Necessidade de demonstrar segurança em seu trabalho
- 50e) Necessidade de continuar servindo as pessoas depois da aposentadoria

## O SÉTIMO ENCONTRO COM MARIA

Essa entrevista versou sobre o trabalho com projetos na escola e novamente falamos sobre aspectos relevantes da última entrevista, como os extremos da escola.

A seguir, a organização dos indicadores:

**INDICADOR 51****ALGUMAS PRÁTICAS ESCOLARES SÃO MAIS COERENTES NO PAPEL DO QUE NA PRÁTICA**

Porque o projeto é muito lindo no papel. Quando você vai fazer você não faz 100%.

A prática, pra falar a verdade, ela não é feita 100%.

É muito bonito o projeto. Você tem que desenvolver, depois você tem que fazer um fechamento. Mas eu acho que esse fechamento fica muito lindo e maravilhoso porque todo mundo se empolga no fechamento.

O que eu vejo é um projeto que é fragmentado.

Talvez nós professores não estamos sabendo lidar com esse tipo de projeto que vai muito e muito tempo pra ser isso.

Agora um projeto semestral ele é muito cansativo, você se perde. Todo mundo se envolve, mas eles ficam muito no papel.

**INDICADOR 52****O PROFESSOR É O RESPONSÁVEL PELO SUCESSO OU FRACASSO DO PROJETO DA ESCOLA**

Então tem essas brechas que eu acho quem sabe com o tempo trabalhando, você vai desenvolver com a capacidade do professor.

O professor tem capacidade, quando ele quer fazer alguma coisa ele faz. Mas ele é muito acomodado, ele se acomoda muito.

Ela sempre cobra isso no Horário de Trabalho Coletivo, mas tem professora que ela dá aula do jeito dela, ainda existe.

Mas tem professor que você olha, parece que não está trabalhando ética, valores, então fica muito fragmentado.

Eu acho que esse Letra e Vida, ele está ajudando muito os professores, a Teia do Saber, Letra e Vida..., está ajudando muito os professores na parte de montar o projeto.

**INDICADOR 53****A FALTA DE APOIO E ESTRUTURA FAMILIAR SÃO OS RESPONSÁVEIS PELO FRACASSO ESCOLAR**

O que eu acho é que falta incentivo da família em casa. Eu ainda acredito que seja da família.

E simplesmente eu acho que é a falta de interesse dos pais.

Porque aqueles alunos que os pais olham o caderno, que estão acompanhando direitinho, que vem a reunião, esse alunos eu não tenho problema.

Eu observo assim, mesmo não é aquele nem que tem pai, nem que tem mãe, nem que mora, que é adotado, eles tem a mesma coisa. É o apoio da família em de casa.

Mas eu acho que os alunos que eu estou com alunos que tem dificuldades são da família, são alunos que ele não tem o apoio da família em casa.

Mas pra acompanhar o filho, sentar com o filho, está faltando isso.

Eu acho que a dificuldade desses alunos ainda é a família. É o não acompanhamento da família em casa.

mas são aqueles que eu disse pra você que tem problemas sérios. Mãe presa, padrasto preso, não tem pai, não tem mãe, como que eu vou fazer? A mãe não tem paciência com 5, 6 filhos, trata com violência em casa... Como que eu vou fazer?

**INDICADOR 54****A ESCOLA FAZ SUA PARTE**

Eu acho que eles tem tudo aqui. Porque nós temos o reforço, que é paralelo, que é todos os dias na hora que termina. Nós temos 3 vezes na semana o reforço que tem uma professora que já tem o reforço.

Nós temos reforço no final da semana, na família da escola.

Está chegando o final do ano, tem aluno aqui que não sabe escrever e olha que eu batalho.

Então eu acho que nessa parte aí por mais que eu faço, mas chega em casa e não faz nada. Só essas aulas aqui na escola, é pouco.

Eu procuro fazer o máximo com eles. São leituras que vão desenvolver a capacidade deles pensar, de raciocinar, de produzir textos.

Eu procuro, eu faço a minha parte. Porque se eu quero um aluno leitor, eu tenho que me virar, eu tenho que ler vários tipos de texto.

Eu vou procurando, eu vou me expressando da maneira que eu posso. Eu faço o possível e o impossível, mas tem uma parte que você não consegue.

**INDICADOR 55****O SISTEMA ESCOLAR É RESPONSÁVEL POR MUITOS EQUÍVOCOS**

Tem problema de disciplina, porque a disciplina em todos os lugares está assim mesmo. É o sistema, eu acho que nessa parte não tem como falar que é por causa da família, não tem como, é o sistema.

Eu acho que o aluno agora ficou muito sem compromisso (depois da implantação dos ciclos).

Agora com essa progressão continuada, passa de 1a para 2a, de 2a para 3a, de 3a para 4a, de 4a para 5a, chega lá na faculdade sem saber ler (ciclos).

Eu acho que dá pra ver isso em todas as séries, que ficou sem compromisso. (ciclos).



**INDICADOR 56****NO PASSADO A FAMÍLIA TINHA MAIS COMPROMISSO COM A ESCOLA**

Eu dei aula há 25, 27 anos atrás, eu estava começando a dar aula, eu acho que eles tinham mais compromisso.

Os pais, mesmo que não tivessem aquele compromisso, mas os pais eram mais compromissados com os filhos, eles tinham medo que os filhos repetissem de ano.

Eu acho que o aluno agora ficou muito sem compromisso.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nessa entrevista, destacando que a letra “e”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi construído a partir de entrevista.

**INDICADORES**

51e) Algumas práticas escolares são mais completas no papel do que na prática

52e) O professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso do projeto da escola

53e) A falta de apoio e estrutura familiar são os responsáveis pelo fracasso escolar

54e) A escola faz sua parte

55e) O sistema escolar é responsável por muitos equívocos

56e) No passado a família tinha mais compromisso com a escola

**O OITAVO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS**

Apesar de tomarmos somente a professora Maria como sujeito da pesquisa, nesse momento a fala dela se constituiu na relação com a pesquisadora e a professora Ana, que durante a coleta de informações também participou. Utilizamos a fala da professora Maria nesse encontro coletivo, para nossa análise.

Após os encontros individuais que realizamos com Maria e Ana, propusemos uma conversa entre as professoras e a pesquisadora.

Foi possível agendar um encontro no Horário de Trabalho Coletivo. A Orientadora Pedagógica concordou em liberar as duas professoras para a pesquisa.

As atividades aconteceram na sala da professora Ana. Deixamos as professoras à vontade para escolher seus lugares. Foi interessante que elas se sentaram nas carteiras dos alunos logo em frente à mesa do professor, sugerindo que a pesquisadora sentasse-se à mesa do mestre. Pegamos apenas a cadeira e sentamos na frente das professoras, porém, a configuração foi a mesma de um professor diante de seus alunos.

Esse encontro foi realizado uma semana antes da aplicação das provas do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), portanto, o clima na escola era tenso. Os professores estavam visivelmente ansiosos com essa avaliação e durante o encontro esse tema passou a ser discutido.

Para esse encontro foram preparados alguns instrumentos para complementar as informações coletadas.

A partir daqui analisaremos com a mesma metodologia da organização de indicadores as informações obtidas com os seguintes instrumentos: debate a partir de texto proposto, caixa de palavras, escolha uma gravura, completar frases.

## **DEBATE A PARTIR DO TEXTO PROPOSTO**

Esse debate foi uma situação inicial que objetivou uma conversa livre sobre o tema aprendizagem. O texto escolhido foi “Uma rosa de outro nome” que versa sobre a não linearidade da aprendizagem dos alunos e faz uma crítica à visão, que prega serem os especialistas os únicos capazes de lidar com alunos que têm ritmos diferentes de aprendizagem.

Após a leitura não foi necessário pedir para comentarem, Maria já começou a falar sobre seus pontos de vista a partir do texto.

Apresentamos a seguir a organização dos indicadores construídos a partir de sua fala da professora Maria.

## **INDICADOR 57**

### **A APRENDIZAGEM ACONTECE SEM CONTROLE LINEAR**

A criança às vezes dá uma pipoca assim...

De um dia para outro você nem acredita que está lendo.

Ainda tem que ficar mais uma hora aula estudando (referindo-se ao novo sistema da sexta aula para reforço), pra ver se consegue abrir, mas se cada um tem o seu tempo, é muito difícil pra você, é...

## **INDICADOR 58**

### **NEM TODOS OS ALUNOS APRENDEM COM O MESMO MÉTODO**

Acho igual do papel (referindo-se ao que disse o texto), agora tem aquele que não acontece, que não desabrocha.

Porque você olha pra ele e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa.

Nem forçando eu acho que ela não abre. Eu tiro as pétalas.

## **INDICADOR 59**

### **ADMITE QUE FORÇA A APRENDIZAGEM SEM RESULTADO**

Forçamos muito e acaba ficando, como que fala encruado, né... murchou.

Já pra você trabalhar, então você fica forçando.

Para nós, pegar essa rosinha lá e abrir...

Ainda tem que ficar mais uma hora aula estudando, pra ver se consegue abrir, mas se cada um tem o seu tempo, é muito difícil pra você, é...

Esse texto é muito real, quando fui olhando, fui descrevendo nossos alunos.

Porque você olha pra ele e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa.

Nem forçando eu acho que ela não abre. Eu tiro as pétalas.

## INDICADOR 60

### A AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA (SARESP) GERA ANSIEDADE

Aí a gente fica angustiado nessa semana (preocupação com o Saresp).

Nossa é cansativa, porque você tem que tá ali, o tempo todo incomodando, não deixando, chamando mãe, né...

Então fica uma pressão em cima de nós professores (Falando do SARESP).

Olha, eu não gostei da prova de lá, porque é muito extensa.

Se vier algum texto como veio no concurso, as crianças..., eu me preocupo.

Vai ser uma surpresa porque nós nunca fizemos dela, o SARESP sempre veio de São Paulo mesmo, nunca veio do Rio, agora veio do Rio.

Eu fico mais angustiado que o próprio aluno.

Acho que professor que dá aula na faculdade também deve sentir ansiedade.

## INDICADOR 61

### REFORÇO ESCOLAR É CANSATIVO PARA O ALUNO

Porque além de nós trabalhar os coitadinhos tem que ficar, eles já estão cansados como nós, né? (refere-se a uma hora a mais de aula para reforço).

Ainda tem que ficar mais uma hora aula estudando, pra ver se consegue abrir, mas se cada um tem o seu tempo, é muito difícil pra você, é...

Porque você olha pra ele e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa.

## INDICADOR 62

### O PROBLEMA DO ALUNO É PSICOLÓGICO

Os meus alunos que estão, que não sabem ler, eles precisam de um especialista, como um psicólogo, né?

Porque na verdade são aqueles alunos que tem problema psicológico.

Tudo que você pode você fez...

### INDICADOR 63

#### **CONFLITO: DIFICULDADE EM TRABALHAR COM OS ALUNOS EM RISCO DE FRACASSO ESCOLAR E ALUNOS COM SUCESSO ESCOLAR NO MESMO AMBIENTE**

Tudo que você pode você fez...

Crianças que precisam de mais atenção tem que fazer muito rápido e às vezes devagar, devagar, como que você pode fazer.

Tem que ser, não é fácil e às vezes atrapalha os que estão num ritmo mais acelerado.

Atrapalha os que estão num ritmo mais lento.

Porque você olha pra ele e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa.

Nem forçando eu acho que ela não abre. Eu tiro as pétalas.

### INDICADOR 64

#### **OS PAIS NÃO SE PREOCUPAM COM A APRENDIZAGEM DOS FILHOS**

A gente tá mais angustiada do que os pais.

Porque tem pai que não tá nem aí, né?

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nesse debate, destacando que a letra “d”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi apreendido a partir do instrumento denominado debate a partir de texto.

### INDICADORES

57d) A Aprendizagem acontece sem controle linear

58d) Nem todos os alunos aprendem com o mesmo método

59d) Admite que força a aprendizagem sem resultado

60d) A avaliação externa da escola (Saresp) gera ansiedade

61d) Reforço escolar é cansativo para o aluno

62d) O problema do aluno é psicológico

63d) Conflito: dificuldade em trabalhar com os alunos em risco de fracasso escolar e alunos com sucesso escolar no mesmo ambiente

64d) Os pais não se preocupam com a aprendizagem dos filhos

## ATIVIDADE DA CAIXA DE PALAVRAS

Nessa atividade as professoras deveriam retirar de uma caixa um papel onde estava escrita uma palavra; ler a palavra e falar algo sobre ela. Analisaremos agora as falas de Maria a respeito das palavras: erro, coragem e sucesso. A seguir, a organização dos indicadores construídos a partir desse instrumento.

### INDICADOR 65

#### O PROFESSOR DEVE ADMITIR QUE ERRA

Eu acho que todo mundo erra.

Não tem como você falar assim, eu não erro, porque o erro é do nosso cotidiano..

Nós pecamos às vezes por excesso e às vezes por não fazer também.

Como nós professores ficamos angustiados e onde foi que eu errei, onde foi que eu errei, porque já tá chegando o final do ano e eu ainda não consegui chegar...

Quando você erra, tem que levantar e ver e acertar novamente.

Você não pode ficar só no erro.

Mas você tem que admitir que você erra na sua vida e você tem que levantar desse conflito e ir pra frente.

Coragem que errar, de falar do seu erro, não eu olhei eu vou...

Então, nós fizemos reuniões aí e... Eu admito, eu faço isso.

Aí tem essas partes, vamos lá, buscamos, tem o erro, você erra, você tem que admitir, né?

### INDICADOR 66

#### O PROFESSOR NECESSITA DE CORAGEM PARA TRABALHAR COM A INCLUSÃO

Pra ser professor nós temos que ser corajosa, né.

Ter coragem para enfrentar uma sala de aula com 35 alunos, com crianças com dificuldades, com essa inclusão, temos que ter coragem sabe.

Nós professores buscamos essa, não sei de onde, mas, vem, essa coragem porque tem que ter coragem pra você trabalhar na sala de aula com inclusão.

Coragem aqui tá dentro de nós professores.

**INDICADOR 67****SUCESSO: ALCANÇAR METAS**

Você chegar ao final do ano, olha... é muito bom ter sucesso...

Você chegar ao final do ano, aí eu consegui isso, eu realizei essa meta, eu né, é um sucesso.

Para buscar o sucesso você tem muito que trabalhar.

Sucesso é o tudo, nós trabalhamos pra isso, pro sucesso...

... Nós não trabalhamos pra ficar lá embaixo, nós trabalhamos para brilhar... né?

Como nós professores ficamos angustiados e onde foi que eu errei, onde foi que eu errei, porque já tá chegando o final do ano e eu ainda não consegui chegar...

Abaixo apresentamos todos os indicadores construídos a partir da fala de Maria, destacando que a letra “c”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi apreendido a partir do instrumento denominado Caixa de Palavras.

**INDICADORES**

65c) O professor deve admitir que erra

66c) O professor necessita de coragem para trabalhar com a inclusão

67c) Sucesso: Alcançar metas

**ATIVIDADE COM GRAVURAS**

Vinte gravuras de pintores famosos foram espalhadas no chão e as professoras deveriam observá-las e então escolher a que mais chamasse sua atenção, para, posteriormente justificar o porquê da escolha.

Maria escolheu a gravura da obra de Leonardo Da Vinci, chamada Sant’Ana, a Virgem e o Menino – 1508-1810.

Maria demorou muito para escolher, parecia estar emocionada diante da beleza das obras.

Desta fala de Maria foi possível organizar apenas um indicador, que, após sua numeração aparece a letra “g”, indicando que foi apreendido com o uso do instrumento denominado atividade com gravuras.

### **INDICADOR 68g**

#### **TODOS NECESSITAM DE PROTEÇÃO**

Nós estamos sempre protegendo os nossos alunos...

A mãe protege o filho e o filho protege algum animalzinho de estimação.

Eu também peguei esse aqui pensando em proteção.

Hoje até não tem essa proteção. Tem mãe que não tem essa proteção com os filhos.

Porque às vezes manda as crianças... desprotegidas pela escola. E eu pensei em proteger.

Ele queria mais a proteção da mãe.

Até o ratinho que tinha no paiol nós não queria que papai matasse ele pra proteger, enrolava ele...

## **O NONO ENCONTRO COM AS PROFESSORAS**

O instrumento consistiu na organização de vinte e quatro frases incompletas que foram completadas pelas professoras.

Dois dias depois do último encontro nos reunimos novamente na sala de Ana, conversamos um pouco sobre a escola.

Percebemos que as professoras estavam um pouco nervosas. As duas sentaram-se no mesmo lugar do primeiro encontro coletivo, ou seja, no lugar dos alunos, deixando a carteira da professora para a pesquisadora. Nesse dia sugerimos que organizássemos um círculo, configuração que foi aceita prontamente.

Quando iniciaram a leitura, riam, abaixavam a cabeça, repetiam as frases em voz alta. Levaram cerca de quinze minutos para completar a atividade.



Quando terminaram pediram para ler para a colega e compararam as respostas. Riram delas mesmas, ficaram muito à vontade em compartilhar o que haviam escrito.

Nesse dia encerramos a pesquisa, fizemos um breve comentário sobre nossos encontros, trocamos endereços, cartões de Natal e presentes. Foi com certeza um momento muito marcante.

A seguir apresentamos a organização dos indicadores construídos a partir das frases completadas pela professora Maria.

### **INDICADOR 69**

#### **A FAMÍLIA É O QUE POSSUI DE MAIS PRECIOSO**

Sempre que posso eu viajo com meu esposo.

Meu maior sonho é aposentar e ir morar na cidade dos meus familiares.

Tenho pouco tempo para curtir minha casa.

Na minha casa eu procuro não falar de problemas de trabalho.

Meu maior motivo de alegria hoje é minha família, principalmente minha netinha recém-nascida.

A recordação que guardo da minha infância é tudo de bom, mesmo com todas as dificuldades.

Meu melhor amigo é aquele que posso confiar completamente (esposo e filhos).

Se alguém quiser me magoar é maltratar meus filhos.

Quando me aposentar eu vou morar em Indaiatuba e curtir a minha mãe.

### **INDICADOR 70**

#### **O SUCESSO DEPENDE DO ESFORÇO**

O sucesso é depende de cada um.

Ser fracassado é pensar o “não” posso.

Meus melhores alunos são aqueles que gostam de estudar, tem prazer de estar na escola, mesmo que não desabrochou.

Os piores alunos são aqueles que não se esforça para aprender e atrapalha o que “querem” aprender.

### **INDICADOR 71**

#### **NECESSIDADE DE EVOLUIR, APRENDER**

Admiro pessoas que “luta por seu ideal”.

A melhor coisa que fiz foi terminar meu curso superior.

Na sala de aula eu procuro dar o meu melhor.

Uma das maiores lições da minha vida foi as mudanças para conseguir o melhor.

Como professora eu sou realizada porque faço o que gosto.

Meu trabalho é muito importante, faz parte da minha vida.

Minha maior dificuldade hoje é de me expressar em público.

### **INDICADOR 72**

#### **NECESSIDADE DE CULTIVAR SEUS VALORES E SER EXEMPLO**

O que jamais faria é puxar o tapete de outra pessoa.

O que me deixa desapontada é intriga.

Tenho muito orgulho de ser uma pessoa honesta.

A coisa mais linda que ouvi foi “você é tudo de bom”.

Abaixo apresentamos todos os indicadores, destacando que a letra “f”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi apreendido a partir do instrumento denominado atividade de completar frases.

### INDICADORES

69f) A família é o que possui de mais precioso

70f) O sucesso depende do esforço

71f) Necessidade de evoluir, aprender

72f) Necessidade de cultivar seus valores e ser exemplo

### ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Retomamos aqui o caminho percorrido durante a construção dessa primeira parte da análise. Primeiro organizamos as informações obtidas da professora colaboradora da pesquisa em pré-indicadores que apareceram em grande número. Essa primeira parte não aparece no corpo do trabalho, no entanto, constituiu um exercício importante de mapeamento e organização das informações.

Em seguida aglutinamos os pré-indicadores em indicadores, reunindo assim os conteúdos das falas da professora Maria para ilustrar o devido indicador. Realizamos essa organização de indicadores com cada instrumento utilizado separadamente.

Na sequência apresentamos a organização dos Núcleos de Significação, que se constituíram a partir da aglutinação dos indicadores por similaridade, complementaridade ou por oposição/contradição de seus conteúdos.

Para saber a que instrumento o indicador se refere é importante observar a letra que segue sua numeração, usando a seguinte legenda: **e** – entrevista, **r** – instrumento: relato escrito, **d** – instrumento: debate a partir de texto, **c** – instrumento: caixa de palavras, **g** – instrumento: atividade com gravuras, **f** – instrumento: atividade de completar frases.

**INDICADORES**

1e) Satisfação em encontrar a profissão que já despertava sua paixão desde a infância

5e) Sua formação ou falta de formação

6e) Disponibilidade para aprender

7e) Aprender e ensinar ao mesmo tempo

11r) Orgulho dos pais

12r) Dificuldades vividas na infância

13r) Desafio de estudar no passado e hoje

14r) Vida profissional e formação desafiadora

2e) Realidades distintas que influenciaram a forma de encarar a profissão hoje

3e) Dificuldades que viveu com alunos no início de sua carreira

4e) Ser professor no passado e hoje, conflito.

8e) Passado que faz valorizar o hoje

10e) Desconforto com a mudança de comportamento e de atitudes da escola de hoje

33e) Conflito entre a realidade escolar do passado e hoje: não consegue definir o que é melhor

34e) Os diferentes saberes em mundos diferentes

41e) As crianças mudaram e a escola não

**NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

1) O peso da vida familiar para as (im)possibilidades de sua formação: "E foi ensinando que eu fui aprendendo"

2) As mudanças na profissão desde 1977 e seus aspectos constitutivos

**INDICADORES**

15e) O marido é de sua família

16e) A família vê no primo o marido ideal de Maria

17e) A família do primo vê em Maria a esposa ideal para o filho

18e) Motivos que afastavam Maria do primo

19e) Motivos que aproximaram Maria do primo

20e) Identifica no futuro marido as mesmas qualidades do pai e do irmão

21e) Maria decide namorar João

22e) Sente-se realizada no casamento

50e) Necessidade de continuar servindo as pessoas depois da aposentadoria, em especial a família

69f) A família é o que possui de mais precioso

72f) Necessidade de cultivar seus valores e ser exemplo

23e) Superação de dificuldades financeiras

67c) Sucesso: Alcançar metas

70f) O sucesso depende do esforço

71f) Necessidade de evoluir, aprender

**NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

3) A família é sua referencia máxima de vida, seu maior bem.

4) O enfrentamento das dificuldades

**INDICADORES**

24e) Necessidade de utilizar novas formas de trabalho com alunos em risco de fracasso escolar

25e) Os alunos com sucesso escolar não precisam da professora

26e) A realidade de sua sala de aula a deixa em conflito/incomoda

27e) Necessidade de oferecer carinho para as crianças que julga ter dificuldades

32e) A teoria não corresponde à realidade escolar

35e) Necessidade de reforço positivo para o desenvolvimento do aluno

40e) Necessidade de trabalhar a formação moral das crianças

42e) Necessidade de usar um método de ensino que tem mais segurança

43e) O trabalho com a diversidade é desafiador, a deixa em conflito

44e) Alunos com sucesso não precisam da professora

65c) O professor deve admitir que erra

66c) O professor necessita de coragem para trabalhar com a inclusão

68g) Todos necessitam de proteção

**NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

5) Diferentes formas de trabalho para enfrentar/superar situações de fracasso escolar na sala de aula

**INDICADORES**

28e) Acredita que a escola ficou desinteressante para o aluno e o aluno não se interessa pela escola

31e) Os problemas de aprendizagem são de origem psicológica

51e) Algumas práticas escolares são mais completas no papel do que na prática

54e) A escola faz sua parte

55e) O sistema escolar é responsável por muitos equívocos

62d) O problema do aluno é psicológico

29e) É a condição familiar um forte indício de fracasso entre os alunos

30e) Os problemas familiares nem sempre interferem na aprendizagem do aluno

36e) O aluno com sucesso tem uma formação religiosa

37e) Aluno com sucesso escolar: seu interesse pela escola inicia em casa

38e) Fracasso escolar: desinteresse do aluno e da família

39e) A indisciplina do aluno é reflexo da vida familiar

53e) A falta de apoio e estrutura familiar são os responsáveis pelo fracasso escolar

56e) No passado a família tinha mais compromisso com a escola

64d) Os pais não se preocupam com a aprendizagem dos filhos

**NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

6) Contradições e responsabilidades na produção do fracasso e sucesso escolar

7) Sucesso e fracasso escolar é resultado da formação da criança no lar

**INDICADORES**

9e) reconhecimento do trabalho a partir do olhar de supervisores

45e) Seu modo de ser professora sempre deu bons resultados

46e) Sempre se empenhou para ser uma professora de sucesso

47e) O reconhecimento do seu trabalho é confirmado pelas palavras dos pais e da escola

48e) Os problemas da sala são resolvidos pelo professor

49e) Necessidade de demonstrar segurança em seu trabalho

52e) O professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso do projeto da escola

57d) A Aprendizagem acontece sem controle linear

58d) Nem todos os alunos aprendem com o mesmo método

59d) Admite que força a aprendizagem sem resultado

60d) A avaliação externa da escola (Saresp) gera ansiedade

61d) Reforço escolar é cansativo para o aluno

63d) Conflito: dificuldade em trabalhar com os alunos em risco de fracasso escolar e alunos com sucesso escolar no mesmo ambiente

**NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

8) Empenho e Disposição como garantia de sucesso na profissão

9) As contradições e ambiguidades da realidade escolar



## ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Todo levantamento dos indicadores e a formação dos núcleos de significação já se constituem em um importante momento da análise, com critérios estabelecidos pela metodologia escolhida, que persegue o objetivo proposto: apreender os sentidos e significados do professor de uma escola pública sobre o sucesso escolar. Esse recorte das falas da professora colaboradora da pesquisa, buscou sempre corresponder ao que Gonzáles Rey alerta sobre a apreensão dos sentidos, ao referir-se que “nunca se expressam de forma linear nas palavras, nem aparecem como resultado da intenção do sujeito, mas na qualidade de trechos complexos de fala” (2005, p. 48). Essa questão foi considerada e a elaboração dos núcleos de significação foi sendo constituída a partir da contradição, ambiguidade, semelhanças e emoções reveladas nos trechos das falas das professoras.

Partindo das informações fornecidas pela professora Maria, construímos 9 núcleos de significação. São eles:

- 1) O peso da vida familiar para as (im)possibilidades de sua formação: “E foi ensinando que eu fui aprendendo”.
- 2) As mudanças na profissão desde 1977 e seus aspectos constitutivos.
- 3) A família é sua referencia máxima de vida, seu maior bem.
- 4) O enfrentamento das dificuldades.
- 5) Diferentes formas de trabalho para enfrentar/superar situações de fracasso escolar na sala de aula.
- 6) Contradições e responsabilidades na produção do fracasso e sucesso escolar.
- 7) Sucesso e fracasso escolar é resultado da formação da criança no lar.
- 8) Empenho e disposição como garantia de sucesso na profissão.
- 9) As contradições e ambiguidades da realidade escolar.

A partir daqui, passamos à análise dos conteúdos dos Núcleos de Significação.

**O PESO DA VIDA FAMILIAR PARA AS (IM)POSSIBILIDADES DE SUA FORMAÇÃO: “E FOI ENSINANDO QUE EU FUI APRENDENDO”**

1e) Satisfação em encontrar a profissão que já despertava sua paixão desde a infância

5e) Sua formação ou falta de formação

6e) Disponibilidade para aprender

7e) Aprender e ensinar ao mesmo tempo

11r) Orgulho dos pais

12r) Dificuldades vividas na infância

13r) Desafio de estudar no passado e hoje

14r) Vida profissional e formação desafiadora

Este núcleo de significação traduz como foram as experiências de vida de Maria em relação à sua escolha profissional. Os indicadores nele aglutinados marcam profundamente a maneira pela qual os sentidos e significados que atribui ao sucesso e fracasso escolar foram se constituindo a partir de suas experiências singulares na trajetória de vida, em especial no seu convívio com a própria família.

Estão aglutinados neste núcleo indicadores que tratam de questões como: a satisfação de Maria em encontrar a profissão que já despertava sua paixão desde a infância; a sua imensa disponibilidade para aprender, que a faz superar suas dificuldades em ensinar; a formação e a falta de formação que traduzem um aspecto marcante na vida profissional de Maria; e as dificuldades vividas na infância, que correspondem à sua condição social, que surge como um impedimento para que tivesse uma formação escolar adequada, que lhe permitisse, no futuro, dedicar-se ao magistério.

As muitas dificuldades vividas na infância refletem em sua formação escolar desde a época que se alfabetizou. Maria conta que

*“Quando comecei a ir na escola lembro-me que tinha mais de sete anos (...). Passei 3 anos na 1ª série por motivo que, como meu pai não tinha terra para tra-*

*balhar, mudávamos todo ano depois da colheita; quando chegava na outra escola, não conseguia passar nos exames”.*

Mesmo diante de um contexto pouco favorável Maria relata que sempre sonhou em ser professora, que durante seus anos escolares ajudava os professores na sala de aula, e em casa escrevia as lições em pedaços de madeira utilizando carvão.

Todo o seu relato é carregado de muita emoção, desse modo, com a intenção de nos aproximar mais dos sentidos e significados, realizamos um movimento de análise construtivo e interpretativo a partir da linguagem mais emocionada de Maria, que revela informações com uma tendência à predicatividade, aspecto peculiar para revelar os sentidos. Vygotski (2001, p. 470-473) enfatiza que “na linguagem interior a palavra é bem mais carregada de sentido que na linguagem exterior”, e ainda lembra que “em certas circunstâncias, todas essas peculiaridades podem surgir na linguagem exterior”. Maria nos relata sua trajetória de vida com emoção, franqueza e inspiração tamanha que libertam sua fala e possibilitam que nos aproximemos mais e mais das zonas de sentido.

Quando Maria diz na primeira entrevista, *“E foi ensinando que eu fui aprendendo”*, ao pronunciar essa frase faz uma síntese de todo o seu relato do dia. Ao construirmos este núcleo de significação é notório que essa sua última frase conclusiva ressignifica aspectos de seu passado de lembranças, que a faz perceber a realidade objetiva de forma diferente.

Quando Maria enfrenta uma situação totalmente inusitada de assumir, aos 17 anos, o comando de oito turmas do ensino primário, sendo quatro agrupadas no período da manhã e mais quatro no período da tarde, revela sua maneira de lutar, perseguir os sonhos, ir adiante e não ter medo de enfrentar desafios.

Maria comenta sobre a dificuldade em preparar as aulas, relata que organizava suas atividades aos sábados com a ajuda do irmão mais velho, que compreendia melhor a Matemática.

O que a mobiliza nesse momento é o fato de ter encontrado a sua profissão. Quando recebe o convite para lecionar em uma escola onde nenhum professor formado aceita dar aulas, Maria se confronta com uma oportunidade de mudar de vida, deixar o trabalho da roça, buscar uma profissão que

gozava de “status” na sua época e na sua região. Maria relata *“naquela época, professor era um professor, era a Dona Maria”*.

Aguiar e Ozella (2006) lembram que nem sempre o sujeito reconhece exatamente qual é sua necessidade e, conseqüentemente, como satisfazê-la. Embora Maria afirme ter, desde a infância, uma paixão pela profissão de professora, foi somente quando recebeu o convite para ministrar aulas que iniciou todo o processo de mobilização para a nova atividade. Aguiar e Ozella (2006, p. 241) explicam que:

**Tal movimento, ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade, que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade. Afirmamos, assim, que a necessidade não conhece seu objeto de satisfação, ela completa sua função quando o “descobre” na realidade social.**

Esse movimento de descobrir no social algo capaz de satisfazer sua necessidade e então mobilizá-la para realização de uma nova atividade, aparece no contexto da fala de Maria sobre sua escolha profissional. Maria relembra, *“Então, esse Projeto Logos II dava direito ao normal, você entendeu? Aí eu dava aula e estudava no Projeto Logos II (...). Eu pude me formar no Normal – era Normal naquela época. E aí eu dava aula e estudava”*.

No momento do convite para lecionar, lançando um desafio a si mesma, Maria parte para essa nova etapa de sua vida que lhe confere, além de uma profissão, a oportunidade de fazer um curso denominado Logos II, destinado à formação de professores leigos. Maria conta com orgulho, *“Só então, passei de leigo para normalista”*.

Retornando às origens de Maria, encontramos um pai que veio do nordeste, nunca teve terra própria, plantava e depois ganhava uma porcentagem combinada com o dono das terras. A mãe cuidava dos filhos e da casa. Cada nova safra era uma nova moradia, um recomeçar constante sem muitas certezas.

Quando Maria aceita ministrar aulas para oito turmas em dois períodos, sem nenhuma formação específica e, como nos relata, *“eu tinha a quarta-série e dava aulas para quarta-série”*, é mais um desafio que se interpõe em seu caminho.

A oportunidade de lecionar lhe parece como a realização de um sonho de infância. Maria conhecia sua condição social, sabia que seria muito difícil iniciar uma carreira no magistério de forma convencional, ou seja, como uma normalista com diploma nas mãos. Até este momento de sua vida o único diploma que possuía era o de conclusão de quarta-série, sobre o qual Maria fala feliz: *“Terminei minha 4ª série com 13 anos, com direito até a diploma”*.

A possibilidade de continuar estudando era impossível na época, inclusive percebemos, na sua fala, que Maria valoriza a posição do pai em mandar os filhos para a escola, pois muitos que viviam nas mesmas condições preferiam que os filhos ficassem ajudando na plantação. Maria fala sobre isso:

*“Para continuar os estudos teríamos que pagar ônibus para estudar na cidade, como isso era impossível, porque meu pai não tinha condições, assim todos os meus irmãos só chegaram até a quarta série. Meu pai sempre precisou da mão de obra dos filhos, mas nunca deixou que ficassemos sem estudar pelo menos até a quarta-série”*.

As dificuldades não pararam na infância, depois de vinte anos de profissão no magistério Maria iniciou curso superior de Pedagogia, mas por motivos financeiros teve de parar. Ela conta *“Comecei a dar aula, aí não tinha mais dinheiro pra fazer uma faculdade e esse ano passado que eu terminei na verdade o normal superior, que é o nível superior, fazendo novamente o normal superior por tutor”*.

Maria aproveita a oportunidade para fazer uma faculdade a distância com o incentivo do Governo do Estado; sente-se feliz contando que concluiu seus estudos. Ressalta que os desafios nunca terminam e que já está empenhada em outro curso, desta vez, preparatório para um concurso público municipal, pois Maria ainda não desistiu de tornar-se uma professora efetiva, mesmo, conforme relata, *“sabendo que estou no final da carreira, esperando minha idade para aposentar”*.

A compreensão de sua fala emocionada, sincera e orgulhosa de um passado de coragem que lhe conferiu a possibilidade de encontrar uma profissão

que já fazia parte de seus sonhos de infância, dentro de uma condição de vida tão envolta em incertezas, nos faz compreender que o desafio a mobiliza.

Apesar de Maria relatar toda sua vida de sofrimento, sua fala, seus gestos, seu sorriso demonstravam sempre o quanto tudo valeu a pena, o quanto foi feliz nessa época. Maria sorri e diz *“se fosse para fazer de novo, faria tudo igual”*, ou então, *“éramos uma família muito feliz, apesar das dificuldades”*. Sua forma de perceber a vida, de dar sentidos às suas experiências de sucesso a faz ver o sucesso e o fracasso escolar com essas lentes, de que tudo depende de seu esforço e luta e da sua ousadia em se permitir correr riscos.

### **AS MUDANÇAS NA PROFISSÃO DESDE 1977 E SEUS ASPECTOS CONSTITUTIVOS**

2e) Realidades distintas que influenciaram a forma de encarar a profissão hoje

3e) Dificuldades que viveu com alunos no início de sua carreira

4e) Ser professor no passado e hoje, conflito.

8e) Passado que faz valorizar o hoje

10e) Desconforto com a mudança de comportamento e de atitudes da escola de hoje

33e) Conflito entre a realidade escolar do passado e hoje: não consegue definir o que é melhor

34e) Os diferentes saberes em mundos diferentes

41e) As crianças mudaram e a escola não

Este núcleo de significação aponta para a maneira como Maria foi percebendo as mudanças na profissão desde 1977 quando iniciou no magistério, até os dias atuais. Maria revela as transformações que notou nesse tempo e também a diferença entre as diversas realidades educacionais com as quais teve contato.

Maria aponta as melhorias nas condições de trabalho para o professor,

porém, ressalta as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que não foram acompanhadas pela escola.

A respeito das dificuldades que teve no início da carreira Maria faz o seguinte comentário: *“era assim, professor que andava quinze, dezesseis quilômetros pra chegar a pé pra dar aula. Não era a facilidade que tem hoje, né, e quando eu comecei a dar aula foi assim”*.

Quando se refere a esse aspecto e a outros, como o fato de fazer merenda para seus alunos, Maria afirma que, além disso, *“cortava o cabelo das crianças na escola. Era tipo assim, tinha que fazer tudo. (...) Na verdade eu tinha que ser tudo na escola. Hoje não, nós temos essa facilidade, se você for comparar os dias de hoje com os de antigamente, só que as crianças e os pais davam valor aos professores”*.

Maria fala sobre aspectos que identifica como positivo e negativo no seu passado na escola, usando como contraponto os dias atuais. As transformações sociais, a formação de Maria, sua visão de mundo, assim como seus motivos e necessidades também foram se constituindo e se transformando ao longo desses 30 anos de profissão, e esse movimento constitutivo do sujeito, que nem sempre é consciente, também modifica a forma de perceber as suas experiências.

Conforme Maria relata sua vivência na educação, percebe-se um cuidado em revelar um pensamento em processo, sem ideias fechadas, mas como se estivessem se constituindo. Desse modo, Maria prossegue evitando afirmar que só o passado foi bom ou que só o presente é ruim ou vice-versa. Essa maneira de conduzir sua fala nos faz retomar um aspecto importante sobre a relação entre o pensamento e a linguagem apontado por Vygotski (2001, p. 458). Para o autor, “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra”.

Maria notadamente vai ressignificando os seus sentidos e significados das experiências, vai tecendo sua história, assinalando alguns pontos contraditórios, em especial quando fala do comportamento dos alunos. Ela enfatiza que eram mais comportados, mas fala do castigo, da punição que era permitida. *“Você percebe que a criança de antigamente, e há 25 anos você dava aula e as carteiras eram uma grudadinha na outra, e você trabalhava nem parecia sala de aula”*.

Mais tarde retoma sua fala e não mais convencida de que hoje existe indisciplina, mas são outros aspectos que tornam o mundo escolar diferente Maria fala:

*“Então a nossa visão era pequena, então era aquilo que nós ensinávamos para os alunos e o aluno sabia, e também ele não procurava ampliar os conhecimentos porque ele não tinha televisão, ele não tinha videogame, ele não tinha computador (...). Hoje o aluno pode saber, tem aluno de 2ª série que sabe muito mais do que eu em computador. Videogame eu sou um zero à esquerda. Então, eu fico pensando, é a cultura que eles têm agora, é o mundo, é a visão de mundo que eles têm agora”.*

Hoje Maria se vê diante de alunos que têm uma outra vivência, diferente da sua forma de criação. Quando trabalhou no interior do Estado do Paraná estava muito próxima da realidade dos alunos, compreendia melhor esse universo, depois, conforme as mudanças de cidade e escola vão surgindo, sua maneira de ver a escola também sofre transformações.

Num determinado momento Maria fala que era mais fácil dar aulas no passado, que a turma seguia o mesmo ritmo, no entanto, acaba se contradizendo quando fala: *“Aquela época eu não sei se nós professores tínhamos uma visão mais ampla”*. Talvez as ações que um professor realizava na escola no início de sua carreira eram mais amplas, pois necessitava fazer todo o trabalho de manutenção do prédio, merenda e outras funções, o que hoje não é necessário.

Mas é importante destacar que a fala da professora é carregada de contradições, existentes na prática cotidiana, prática esta que nem sempre é teorizada, refletida o suficiente. Assim, a professora oscila de uma posição para outra, sem ter muita segurança.

Maria casa-se e vai morar na cidade, porém, continua trabalhando em uma escola do perímetro rural de um município do Estado do



Paraná. Necessita de transporte, enfrenta dificuldades quando engravida e não pode mais ir de charrete até a escola. Mesmo assim, comenta com alegria o quanto foi significativo ter o apoio dos pais dos alunos, que se organizaram e lutaram para conseguir um carro para levá-la até a escola, evitando a mudança de professora. Maria novamente diz *“na verdade, os pais (dos alunos), nossa, também davam muito valor nessa época”*.

O que ocorria era uma profunda identificação de Maria com os pais da comunidade que lecionava, pois viviam nas mesmas condições que ela viveu antes de casar, e isso os aproximava. Maria também gostava muito deles e os valorizava, pois sabia em que condições viviam essas famílias, quais eram suas necessidades.

Quando Maria comenta sobre a dificuldade de obter materiais como livros escolares, exemplifica como era essa realidade e diz: *“O pai que tinha que comprar. Se o pai comprasse, tinha, se o pai não comprasse, não tinha. Nem todo mundo podia comprar. E eu que que fazia: eu tinha um (livro), eu tomava leitura, com aquele que eu tinha. E, por exemplo, é, livros velhos que eu estudei, que meu irmão estudou, pegava as folhas e rasgava, ia tirando folha por folha pra que eles levassem pra casa depois”*.

A maneira como Maria resolve o problema da falta de livros na escola para seus alunos se espelha na sua casa, quando os livros eram passados de um irmão para o outro.

Maria conta: *“Como na minha casa era muita gente, meu pai fazia sacrifício e comprava, né? Por exemplo, uma cartilha, um livro, daí eu ia guardando na caixa até se o próximo ano fosse a mesma cartilha (...). A minha família, nós éramos em nove, onde praticamente sete, oito estudavam quase na mesma época. (...) Não ganhava livros, não ganhava caderno, não ganhava lápis; hoje não, hoje é uma facilidade”*.

O caderno e o lápis que são doados no início do ano letivo não são capazes de suprir as necessidades de hoje. O sucesso escolar dos alunos também se confronta com o aspecto material obsoleto de que a escola dispõe, e Maria tem consciência disso.

Ela mesma se vê diante de uma situação em que o simples uso de um mimeógrafo agiliza suas atividades, quando em uma escola particular em Rondônia utiliza pela primeira vez matrizes. Maria diz sorrindo:

*“Matriz, achava que era igreja, porque, olha, quando eles falavam, ‘se faz matriz’, o que que é isso? Nem sabia o que era matriz, pra fazer uma matriz para depois passar para o mimeógrafo”.*

Maria se defronta com uma nova realidade quando vai trabalhar na cidade, ela relata: *“Eu dei aula 8 anos na roça e depois eu vim pra cidade. Eu senti diferença, porque as crianças queriam sempre mais. Porque eu achava que as crianças tinham uma visão muito maior que a turma da roça”.*

Quando Maria faz essa distinção entre a criança da cidade e a da roça, comenta a respeito de uma certa docilidade da criança do interior. Embora fale que as crianças da cidade *“querem sempre mais”*, Maria abre uma fala muito queixosa sobre suas atitudes e repetidas vezes reporta-se à falta de valorização dos materiais escolares e à rebeldia de alunos que percebe nas escolas urbanas.

No momento em que relata sobre as transformações de ontem e hoje, em relação aos diferentes saberes, Maria diz, com voz embargada pela emoção: *“Meu pai era tão sábio que passava a previsão do tempo. Papai falava: ‘Vai chover. Os ‘tetel’ estão cantando, vai chover’. À tarde chovia... Enquanto que hoje todo mundo sabe se vai chover ou não, se o tempo está nublado ou não, olhando pra televisão, olhando pro computador. E na roça era observando a natureza. Então a criança sabia muito mais da natureza do que os da cidade”.*

Para Aquino (1997, p. 94), o aluno é “um sujeito sempre tributário de instituições, ocupante de lugares e posições concretas, e que se funda a partir das relações nas quais sua experiência está inscrita”. Maria demonstra perceber essa diferença não como atribuída somente ao tempo, mas à vivência de mundo do aluno, em certo momento ela diz: *“E a pessoa da roça era sábia porque ela sabia a visão do mundo da roça, enquanto isso o da cidade sabia da cidade, do seu mundo, cada um sabia do seu mundo”.*

Os mundos a que se refere não são intransitáveis por uns ou por outros, apenas a vivência dos grupos são diferentes e resultam em necessidades diferentes e atrativos diferentes para que o sucesso escolar seja atingido. Maria percebe os pontos fracos da educação, ela aponta as falhas da escola em não ser atrativa para o aluno. Fala do efeito dos meios de comunicação, em especial a televisão, que parece ocupar um lugar de destaque na vida das crianças:

*“Hoje a gente está falando com eles e eles estão no mundo da lua, trocando figurinha dentro da sala de aula, ou falando: “Você assistiu aquele filme lá”, tudo que é televisão eles gostam. Essas coisas, é fácil pra eles captarem. Agora, se você ensina pra eles a matemática, a ciência, o português, é meio desinteressado. Porque na televisão eles veem o desenho, veem a ilustração, veem propaganda de humorismo. Então o professor é mais chato, ele puxa mais”.*

A escola é impotente para competir com os atrativos dos meios de comunicação de massa, os métodos de trabalho na escola estão completamente obsoletos em relação ao desenvolvimento tecnológico. O que Maria revela com sua afirmação é a fragilidade da escola em relação aos métodos, que são distantes da realidade do aluno.

Sobre sua visão da realidade escolar de hoje Maria denuncia seu conflito: *“Então é tudo muito bom, eu acho que agora é muito bom que eles têm o próprio pensamento e você não precisa ficar fazendo uma coisa repetitiva. Mas eu tenho muita dificuldade”.* A dificuldade que Maria revela diz respeito à mudança de métodos, às mudanças das crianças e às muitas permanências da escola.

Maria não é concursada no magistério público, consegue aulas por contrato quase sempre na mesma escola porque têm muitos anos de trabalho. Embora como professora contratada não desfrute de muitos benefícios, como folgas abonadas, garantia de estabilidade e acréscimo de salário por tempo de serviço, Maria valoriza muito seu trabalho, e diz orgulhosa: *“Hoje os professores reclamam, graças a Deus eu não reclamo não, sabe por quê? Porque acho que aquela época era difícil, hoje o estado tem mordomia, tem 6 faltas por ano, né, de abonada; lá, na minha época, não, eu não faltava um dia, graças a Deus que não ficava doente”.*

Maria se esforça para ser vista como uma *“boa professora”* desde o início da carreira. O fato de não faltar, não ficar doente, chegar no horário e não reclamar, são para ela ações indispensáveis que caracterizam um bom professor. Essas características que Maria procura manter foram sendo constituídas em sua atividade.

Nessa direção, destacamos as contribuições de Vygotski (2001), ao afirmar que o sujeito é resultado das formas de relações e só dessa maneira poderá ser compreendido. Maria está em relação com o mundo, atua interferindo no mundo e, sendo afetada por esta realidade, suas percepções do cotidiano foram sendo estruturadas nas diferentes realidades que experimentou. O fato de valorizar seu trabalho, dizer que não reclama, está fortemente vinculado ao seu passado de dificuldades que marcaram o início de sua carreira, e também por uma questão íntima de provar que era capaz de ser uma boa professora mesmo sem formação.

Outro aspecto que merece destaque, quando analisamos o modo como Maria significa suas experiências, refere-se à forma taxativa como percebe a falta de valorização dos alunos aos materiais que possuem, a falta de interesse com os livros. Para Maria, esses materiais possuem um valor muito subjetivo. Quando ela estudava precisava dividir seus livros com os irmãos, depois, como professora precisa destacar folhas de cartilhas para que toda a turma tivesse contato com a leitura. Além disso, a professora relata: *“eu não comprava jornal porque eu como professora, ou meu pagamento lá no Paraná era muito pouco, um salário mínimo... Mas, por exemplo, eu passava no açougue e pedia o jornal pra levar pra roça. E quando eu chegava lá eu pegava as notícias e ia dando um papelzinho pra cada um pra saber ler, porque não tinha, por exemplo, livrinhos como tem agora”*.

Portanto, como cita Vygotski, Maria é resultante de suas relações em que participou sempre de forma ativa, enfrentando, modificando e reagindo dentro da realidade de carência que viveu com seus alunos.

Maria vai aposentar-se em breve pelo sistema da previdência, são anos de dedicação em contextos bastante paradoxais, suas experiências na educação são geradoras de conflitos em sua prática atual, pois os ecos de um passado distante ressoam em sua memória, em suas ações e percepções como professora, confrontados com as mudanças sociais do presente.

Desse modo, Maria constata a importância do texto de o aluno ser mais criativo hoje do que no passado, mas sente-se desconfortável em lidar com essa nova dinâmica de trabalho, com a aprovação automática vinda com o projeto da escola por ciclos e com a aprovação de alunos que não foram alfabetizados. Maria comenta: *“E naquela época, antigamente era uma época dura, tinha castigo, não passava de ano (...). Mas o aluno só passava se ele soubesse ler”*.

Os sentidos e significados atribuídos por Maria ao sucesso e fracasso escolar estão sendo constituídos a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a sua experiência pessoal. Maria, ao se referir ao passado, percebe que a criança confrontada com o autoritarismo se mobilizava a aprender e a se dedicar na escola, portanto, era “*uma época dura*”, por utilizar a prática do castigo. Ao passo que, hoje, reconhece que os castigos são recriados pela sociedade, porém, a criança passa para a série seguinte sem ter aprendido ler. O que depreendemos, mesmo que de forma ambígua, de sua fala, talvez como um aspecto constitutivo de seus sentidos sobre o fracasso, é que a ausência de formas de punição ao aluno (castigo, reprovação) que não se esforça conduz ao fracasso escolar.

### **A FAMÍLIA É SUA REFERÊNCIA MÁXIMA DE VIDA, SEU MAIOR BEM**

15e) O marido é de sua família

16e) A família vê no primo o marido ideal de Maria

17e) A família do primo vê em Maria a esposa ideal para o filho

18e) Motivos que afastavam Maria do primo

19e) Motivos que aproximaram Maria do primo

20e) Identifica no futuro marido as mesmas qualidades do pai e do irmão

21e) Maria decide namorar João

22e) Sente-se realizada no casamento

50e) Necessidade de continuar servindo as pessoas depois da aposentadoria, em especial, a família

69f) A família é o que possui de mais precioso

72f) Necessidade de cultivar seus valores e ser exemplo

Durante todo o tempo em que tivemos contato com Maria foi notória a sua preocupação, dedicação e amor pela família. Em alguns trechos do relato, quando fala de seu pai, vemos lágrimas escorrerem pelo seu rosto.

Quando se refere aos seus dois filhos sorri, elogia seus meninos e em alguns encontros traz fotos de todos para mostrar com quem se parecem. Além disso, durante o andamento da pesquisa Maria tornou-se avó, seu filho mais jovem foi pai, o que rendeu muitas conversas no final da pesquisa sobre a netinha. Maria trouxe mais fotos, falou da emoção que sente e da forma como se faz presente na vida desta nova integrante de um lar feliz.

Tudo que aprendeu com a família está muito presente na sua atividade de professora. As emoções vividas se entrelaçam com novas emoções e vão configurando novos sentidos para os eventos em sua vida.

Aguiar (2002, p. 105) afirma que para Vygotski “emoção e pensamento não podem ser compreendidos de forma dicotomizada. O processo cognitivo não existe descolado da emoção”. Maria demonstrava suas emoções durante seus relatos, algumas vezes nos sentimos transportados a sua infância. Exemplo disso foi uma ocasião em que relatou, já do lado de fora da escola, no final de uma entrevista, como eram os almoços com o pai nos locais de plantação. Maria contou que seu pai punha vários pedaços de galhos e toras de árvore e fazia todos sentarem como se fosse uma grande mesa, depois fazia sua oração e partilhava de um alimento escasso e frio como se fosse um banquete. Contou que aprendia muito nesses momentos e tempo algum será capaz de varrer de sua memória esses anos.

Conforme esclarece Heller (2000) existem momentos em que a emoção torna-se “figura”, como no caso em que Maria fala do pai, da netinha; em outros, a emoção torna-se “fundo”, como nas ocasiões em que ela se refere a questões educacionais, por exemplo, quando fala de um método de ensino. Para Heller (2000) as emoções estão sempre presentes, mas a sua forma de manifestação pode ser mais ou menos evidente. A exacerbação da emoção pode ser despertada pela lembrança do fato, e também pela ressignificação da experiência em outros contextos.

Na atividade de completar frases, Maria expressa suas emoções quando lê suas respostas que falavam de sua família, em especial na frase seguinte: Se alguém quiser me magoar é só “*maltratar meus filhos*”. Nesse momento a emoção, que já estava presente no instante em que ela escrevia com cuidado, escolhia as palavras, torna-se “figura” e Maria expressa essa emoção com algumas lágrimas.

Segundo Gonzáles Rey (2003, p. 243),

**O sentido subjetivo da emoção se manifesta pela relação de uma emoção com outras em espaços simbolicamente organizados, dentro dos quais as emoções transitam. Dessa unidade entre o simbólico e o emocional, sem que um desses seja reduzido ao outro, se define o sentido subjetivo.**

Portanto, a vivência de Maria gera um conjunto de emoções, que também são geradoras de necessidades. Necessidades estas, entendidas neste contexto, como estados produtores de sentido, associados à vida do sujeito em uma atividade concreta, que passam a gerar motivos que fazem o sujeito atuar de uma forma singular no mundo.

Maria revela o seu projeto para depois da aposentadoria. Ela diz: *“Aí eu quero assim me dedicar, viajar mais com meu marido (...) cuidar da minha mãe, da minha sogra (...), me dedicar assim, curtir a minha netinha (...) Eu queria trabalhar, fazer um dia da semana, pra trabalhar, mas voluntariamente. Ir lá, conversar, contar história pra velhinho, saber das histórias dela, falar a minha. A minha vontade é isso. O meu projeto na minha cabeça eu acho que é assim”*.

Maria olha para a vida de seus familiares que estão longe e identifica aí formas de suprir suas necessidades de ajudar. Ao longo da entrevista ela conta que suas irmãs, que hoje moram na mesma cidade que sua mãe, não sabem dirigir, portanto, Maria sente a necessidade de estar lá para ajudar. Como isso é um projeto para acontecer em dois anos que lhe faltam para se aposentar, Maria acaba atribuindo sentidos e significados para sua atividade docente que partem dessa necessidade de, num futuro muito próximo, estar novamente com toda sua família. Seu projeto já está bem estruturado, Maria e seu marido compraram uma casa de ração na cidade onde mora sua mãe, e estão com os planos traçados.

Quando relatou como foi seu namoro com o marido, o aspecto familiar foi tão decisivo que Maria repetiu muitas vezes a semelhança de João com o seu pai e com um dos irmãos. Ela conta: *“Meu pai não bebia, não jogava, não dançava, não fumava e ele era tudo aquilo que o meu pai, meu pai era (...) E eu não sei se é por isso que o meu marido era assim até a mesma roupa que um*

*(o irmão) vestia, o outro ia lá e comprava a mesma roupa também. Uma ligação muito grande assim”.*

João é primo de Maria, filho da irmã de sua mãe. A família nunca demonstrou qualquer resistência ao namoro dos dois pelo motivo do parentesco, ao contrário, Maria relata o quanto todos sempre fizeram questão que os dois se casassem.

Algumas vezes Maria se questionava se era isso o que queria, pois, segundo conta: *“eu tinha medo que os meus filhos, tinha aquele problema que os filhos saem com defeito”.*

Além de ver em João um homem de caráter semelhante ao de seu pai e de seu irmão, Maria também revela o quanto o fato de João morar na cidade despertava nela um interesse maior, conforme relata: *“Apesar de não ter nada com ele, não gostar dele, mas eu gostava de ir para a cidade, viu, pra ter luz, ter uma geladeira, uma televisão, enquanto que na minha casa não tinha nada disso”.*

Maria passava as férias na casa da mãe de João ajudando nos afazeres domésticos, conta que sua tia era doente e necessitava sempre de auxílio, recorrendo a Maria por considerá-la uma moça *“trabalhadeira”*.

Seu casamento reflete mais um aspecto familiar positivo em sua vida. Maria fala com sorriso e lágrimas ao mesmo tempo, que *“Eu, eu graças a Deus, se fosse para escolher novamente né, escolheria ele de novo, porque ele é um paizão, um marido”*.

Durante todo o tempo em que realizamos a pesquisa nunca Maria fez qualquer queixa dos membros da família, sempre elogiou todos, fez questão de mostrar os pontos positivos de cada um. Está sempre alegre, é uma mulher muito bonita, cuida de sua aparência, que não lhe confere a idade que tem. Essa forma feliz de ver sua vida e suas realizações transcendem o campo familiar e se estendem à escola.

Algumas das palavras escritas por Maria no instrumento de completar frases revelam a forma como procura seguir os valores aprendidos em casa, como a honestidade e a lealdade. Esses valores ela tenta ensinar aos seus alunos, pois percebe que muitos não têm essa formação em casa.

Maria compreende o aprendizado de valores no lar como algo natural, percebe que a vivência familiar é um reflexo do que as pessoas serão. Essa sua postura de fixar-se na moral, conforme salienta Heller (2000, p. 118), pode



ser também “alienante quando se torna um postulado natural”. Maria não percebe a forma ativa como configurou as suas experiências com a família. Pino (2000, p. 68) argumenta que “na lógica do pensamento de Vygotski, a internalização das relações sociais consistiria na “conversão” das relações físicas entre pessoas (...) A conversão não é um processo automático; ao contrário, ela pressupõe a atividade do sujeito (...)”.

Maria apresenta em suas ações fortes traços de uma professora maternal, que usa de sua autoridade institucionalizada para transmitir os seus valores maiores. A prática na sala de aula é, sem dúvida, reveladora da sua história.

Sem dúvida, o meio social em que Maria viveu é uma mediação fundamental em sua constituição, o que podemos verificar quando expressa seus valores. No entanto, não podemos esquecer as contradições que revela em vários momentos ao se referir à sua prática.

### **O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES**

23e) Superação de dificuldades financeiras

67c) Sucesso: Alcançar metas

70f) O sucesso depende do esforço

71f) Necessidade de evoluir, aprender

A vida de Maria é marcada por muitas mudanças, desde sua infância no campo, com poucos recursos, até sua vida na cidade com novas dificuldades. Esse núcleo de significação revela sua forma de agir diante das adversidades e contribui para compreendermos sua maneira singular de atribuir sentidos e significados ao sucesso e fracasso escolar.

As dificuldades financeiras de Maria depois do casamento com o primo João, foram descritas por ela da seguinte maneira: *“Eu trabalhava no Paraná (escola do estado do Paraná) e não recebia. Ele, gerente de posto, e ganhava pouco.*

*Comprou com o pai o caminhão, não deu certo. Ele foi para Real linha (ser motorista de ônibus), aí esse dono do posto foi para Rondônia e levou nós pra lá”.*

A família muda-se para o Estado de Rondônia em busca de melhores condições. Maria conta: *“Fomos com um objetivo. Vendemos casa no Paraná, compramos uma casa, passar quatro anos lá e voltar com um trabalho de caminhão pra ele”.*

Essa nova realidade não amedronta Maria, que logo consegue aulas em um colégio particular. Ela comenta que nesse colégio sofreu algumas resistências de pais, por não compreenderem seu jeito de falar e de ser, mas que a Diretora do colégio a apoiou e confiou no seu trabalho.

Nessa escola Maria teve a oportunidade de trabalhar com uma segunda série que tinha 20 alunos na sala e materiais que nunca tinha visto; ela comenta que, nesse aspecto, *“eu me sentia no paraíso”*.

Algumas vezes Maria sentia muita vontade de voltar, sentia falta de sua família, mas o que a mobilizava era o objetivo que havia traçado com o marido. E fala, emocionada, *“Foi o que aconteceu em Rondônia, era uma saudade tão grande. Não tinha amigos, era só trabalho”*.

O motivo impulsionador para realizar o que haviam planejado foi a condição social que gerou as necessidades de mudança. Embora o desafio de deixar a família fizesse Maria pensar em voltar, a certeza de realizar o que haviam planejado e a maneira como o casal encarou esse desafio potencializava suas ações.

As emoções vividas nesse novo contexto, conforme Gonzáles Rey (2003, 245) “é que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar”. Essa afirmação contribui para que possamos compreender a contradição vivida pela professora. Maria sente falta da família, dos amigos, mas sente-se motivada a continuar até atingir sua meta.

De acordo com Aguiar (2002, p. 105), “o processo de produção de sentidos (...) pode conter elementos contraditórios, gerando assim sentidos subjetivos contraditórios, que incluem emoções e afetos como prazer e desprazer, gostar e não gostar (...)”. Essa contradição se expressa na maneira de Maria dirigir sua ação dentro de uma situação de desprazer, que visa uma estabilidade de vida.

Como o aspecto emocional e cognitivo deve ser compreendido de forma conjunta, conhecer o que afeta Maria nos ajuda a entender melhor o que a mobiliza, quais sentidos estão sendo produzidos em seu processo de mudança. Vygotski esclarece esse aspecto contraditório que percebemos, entre o pensamento de Maria e as emoções geradas durante a transposição de inúmeros obstáculos na vida, com a seguinte afirmação:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, os nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “porquê” da nossa análise de pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (Vygotski, 1993, 129).

A mudança para Rondônia se torna um grande motivo, ou seja, se mostra capaz de satisfazer a necessidade de melhorar de vida. Essa necessidade remete-nos à forma como Maria luta por melhores condições para toda a sua família. Quando o casal decide deixar os pais e irmãos para trás e reconstruir a vida, Maria já é mãe e faz sacrifícios para melhorar a vida dos filhos e as condições de trabalho do marido.

Encarado mais esse desafio, mais uma vez “Maria vence”, e depois de quatro anos a família retorna para mais uma nova etapa. João compra seu caminhão, mas decide que a família irá para o Estado de São Paulo, onde já se encontra a maioria dos irmãos. Escolhem São José dos Campos para recomeçar, e nessa cidade conseguem a esperada estabilidade. Maria conta, feliz: *“Voltamos para São José dos Campos com caminhão, e a gente vive bem, os dois trabalham e deu para criar nossos filhos com amor”*.

Revendo as mudanças que aconteceram na vida de Maria, percebemos uma mulher que não aceita ser derrotada. A forma como fala de suas batalhas na vida e do seu sucesso são sempre muito parecidas, Maria encara a situação nova, se esforça muito e no final conclui que tudo valeu muito a pena.

Foi assim quando iniciou os estudos no norte do Estado do Paraná, no momento em que Maria realizou a saga em busca de um diploma de quarta-série. Também quando foi lecionar para turmas agrupadas sem nenhuma formação, Maria busca ajuda no irmão, tem a oportunidade de estudar, abdica dos seus finais de semana para preparar aulas e por fim o seu trabalho é reconhecido pelo Diretor da escola.

Na sua vida sentimental essa maneira de lutar também é visível. Maria conta que João já gostava muito dela desde que ela tinha oito anos de idade, mas que ela nunca valorizou muito esse amor. Somente quando percebe que outra prima vinda do Rio de Janeiro está interessada em João é que Maria toma providências, escreve uma carta pedindo o primo em namoro. João aceita, desde que seja para casar e, segundo Maria relata, o acontecimento foi brindado pela família.

Assim, Maria se movimenta na sala de aula, luta bravamente para alfabetizar seus alunos e fica inconformada quando percebe que o próprio aluno não procura se esforçar. No instrumento de completar frases Maria escreve: *“Os piores alunos são aqueles que não “se esforçam” para aprender e atrapalham os que querem aprender”*.

No mesmo instrumento de completar frases, escreve: *“Meus melhores alunos são aqueles que gostam de estudar, tem prazer de estar na escola, mesmo que ‘não desabrochou’”*.

Maria apresenta um aspecto bastante interessante nessa frase sobre seus *“melhores alunos”*. Quando escreve *“mesmo que não desabrochou”*, Maria explica que não importa se o aluno está acompanhando todo o conteúdo dado, se é o melhor da sala em notas, mas que o fato de gostar de estudar e ter prazer em estar na escola já o colocam numa posição dos *“melhores alunos”*.

Em um estudo de Ferreira (et al., 2002), as autoras apresentam uma pesquisa realizada entre estudantes do Brasil, Argentina e México, a respeito da atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar. Essa pesquisa revelou o que pensavam os jovens envolvidos no estudo, apontando que recorreram prioritariamente ao esforço para explicar o sucesso, enquanto a falta de esforço manteve-se também para explicação do fracasso escolar.

Este estudo pode indicar que esses alunos acabam concordando com os motivos apontados pela escola por seu fracasso, como se a instituição, seus métodos e a forma de organização ultrapassada não estivessem ligados ao fracasso dos alunos.

Maria fala da situação dos *“piores”* e *“melhores”* alunos da sala usando o mesmo argumento que os alunos indicados na pesquisa. Embora em outros momentos Maria fale das deficiências da escola, das suas fragilidades como professora; a sua história de vida de muito esforço e poucas oportunidades e

o forte discurso ideológico que convive na escola, são reforçadores dessa ideia que isenta a escola da responsabilidade da produção do fracasso escolar.

Relembrando as palavras de Freire (1987, p. 32), no caso dos alunos, é como se o oprimido acabasse fazendo o mesmo discurso do opressor. No caso da pesquisa feita por Ferreira (et al., 2002), seus resultados alertam para a questão de esses alunos repetirem a “verdade” da escola. Segundo Freire (1987, p. 32), isso ocorre porque “o seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora”.

Maria também se encontra imersa nessa realidade, e repete constantemente que os alunos precisam “*se esforçar para passar de ano*”; dessa forma, percebemos o quanto a instituição também contribui na constituição subjetiva de Maria.

Os sentidos e significados que Maria atribui ao sucesso e fracasso escolar estão intimamente ligados à lógica do “esforço do aluno”. Maria percebe nos desafios um motivo impulsionador para ação e acaba transportando esse seu sentimento para sua sala de aula, quando espera que seus alunos também se sintam mobilizados pelo desafio de aprender.

Quando Maria escreve, na atividade por nós denominada instrumento de completar as frases, relata sobre as maiores lições que aprendeu na vida com as seguintes palavras: “*foram as mudanças para conseguir o melhor*”.

Ao rever sua vida, podemos dizer que tudo o que aconteceu na sua trajetória foi a expressão de uma vida com poucas oportunidades, porém, Maria vê que tudo foi uma lição importante para seu crescimento.

Maria escreve que admira pessoas que “*lutam por seu ideal*”. Ela realmente lutou por seus ideais e, partindo de sua origem humilde evoluiu muito na profissão. Neste caso, Maria admira pessoas que são como ela, que não medem esforços para atingir seus objetivos.

Quando Maria expressa sua impressão sobre a palavra sucesso, na atividade que envolvia o instrumento Caixa de Palavras, ela diz: “*Para buscar o sucesso você tem muito que trabalhar (...). Sucesso é o tudo, nós trabalhamos pra isso, pro sucesso...*”.

Mais uma vez nota-se o quanto os sentidos e significados que atribui ao sucesso estão conectados com o esforço pessoal. Maria luta para ser uma professora de sucesso, e encara os desafios de sua sala de aula sem levar os problemas que ocorrem na classe para Diretora.

Quando conversamos com a Diretora da escola, ela nos contou que Maria é uma professora exemplar, que seus alunos não dão problema para a escola e que ela possui um domínio de sala impecável. A Diretora comenta que embora as salas sejam numerosas, Maria consegue realizar muitas coisas com as crianças, e demonstra sempre muito empenho e realização no que faz.

A fala da Diretora é confirmada por Maria quando completa a frase sobre sua ação de professora escrevendo: *“Como professora eu sou realizada porque faço o que gosto”*. Ela sempre demonstrou gostar de ser professora, embora sua formação acadêmica não tenha permitido que avançasse na profissão como aprovada em um concurso, Maria percebe que atingiu suas metas. Vai aposentar-se como uma professora graduada. E, ainda falando de sucesso, diz: *“Nós não trabalhamos pra ficar lá embaixo, nós trabalhamos para brilhar... né? Você chegar no final do ano, aí eu consegui isso, eu realizei essa meta, é um sucesso”*.

Uma pesquisa de Kramer e André (1984) analisa a alfabetização “bem sucedida” e apresenta as formas empregadas pelos professores no ensino bem sucedido da leitura e da escrita. As autoras observaram nas práticas dos professores bem sucedidos as seguintes características: 1) métodos de alfabetização e práticas pedagógicas bastante heterogêneas, desde as mais tradicionais até as mais inovadoras; 2) manutenção da disciplina objetivando tanto a ordem, ligada a moral, quanto a organização do trabalho de classe; 3) seriedade no exercício da profissão como sendo uma manifestação de compromisso profissional.

Revedo o importante enfoque de que trata a pesquisa de Kramer e André (1984), percebemos o quanto a educadora Maria apresenta essas características em seu trabalho.

Para a Diretora, Maria é mais que uma professora de sucesso, ela é a expressão do que pode-se dizer de uma “professora exemplar”. Nunca falta, não apresenta atestado médico, está sempre feliz e disposta a ajudar, não reclama sobre as dificuldades com alunos, e os pais elogiam seu trabalho. Essa sua maneira de ser, constituída na sua trajetória de vida revela a forma singular como Maria foi dando sentido e significado à sua atividade. Hoje ela se vê diante de uma situação de trabalho bem mais organizada do que no passado. Em uma ocasião, a educadora nos revelou seu salário, depois que a entrevista tinha sido encerrada. Maria contou de sua satisfação em levar essa quantia para casa todo mês, sem atraso no pagamento, pois no Estado do

Paraná, na época em que lá trabalhou, o pagamento poderia atrasar até três meses. São motivos como estes que despertam em Maria uma necessidade de se esforçar mais, assim como nada em sua vida veio de graça. Percebe que necessita dar mais de si em suas atividades, como sempre fez.

Conforme íamos conhecendo Maria, ouvindo seus relatos, fomos percebendo quão pouco a escola conhece de seus integrantes. A forma como as pessoas reagem em grupos de formação, de estudos e no trabalho são resultantes de configurações internas muito complexas, constituídas ao longo da vida do sujeito. Maria superou dificuldades e acredita que venceu, assim como espera que seus alunos vençam.

### **DIFERENTES FORMAS DE TRABALHO PARA ENFRENTAR/SUPERAR SITUAÇÕES DE FRACASSO ESCOLAR NA SALA DE AULA**

24e) Necessidade de utilizar novas formas de trabalho com alunos em risco de fracasso escolar

25e) Os alunos com sucesso escolar não precisam da professora

26e) A realidade de sua sala de aula a deixa em conflito/incomoda

27e) Necessidade de oferecer carinho para as crianças que julga ter dificuldades

32e) A teoria não corresponde à realidade escolar

35e) Necessidade de reforço positivo para o desenvolvimento do aluno

40e) Necessidade de trabalhar a formação moral das crianças

42e) Necessidade de usar um método de ensino que tem mais segurança

43e) O trabalho com a diversidade é desafiador, a deixa em conflito

44e) Alunos com sucesso não precisam da professora

65c) O professor deve admitir que erra

66c) O professor necessita de coragem para trabalhar com a inclusão

68g) Todos necessitam de proteção

Esse núcleo de significação é fundamental porque atravessa a maneira como Maria sente, pensa e age em relação à escola e à sua diversidade. Em sua fala vai revelando a necessidade de buscar alternativas de trabalho com alunos que, segundo ela, não estão alfabetizados. Maria expressa sua preocupação com as mudanças que necessita fazer para atingir todos os alunos da sala, e deixa evidente a sua fragilidade e a da escola para encaminhar essas situações.

Sobre seu trabalho com alunos que ainda não sabem ler, ela relata: *“Porque é difícil pra você dizer que só vai trabalhar o construtivismo, vou trabalhar o tradicional. Com esses alunos você tem que dançar o bambo lê com eles, porque você tem que redobrar a sua atenção com eles, você tem que fazer conforme o jeito que eles vão aprender. Eu, às vezes, fico em casa: ‘Meu Deus, o que eu posso fazer para aquele aluno aprender?’”. Então é um conflito muito grande com esses alunos que não sabem ler. E eu procuro fazer bem feito”*.

Mesmo afirmando que *“faz bem feito”*, Maria revela uma insegurança sobre sua própria ação. Ao referir-se ao uso de uma metodologia tradicional sabe estar dizendo o contrário do que vem ouvindo em curso que participa, mas tem coragem para expressar isso, mesmo não estando certa e segura de que seja o melhor.

Charlot (2005 A p. 93) comenta sobre “o discurso pedagogicamente correto” entre os professores, dentre os quais a metodologia tradicional ganhou “status” de uma prática totalmente ineficiente. Quando o autor se refere ao modismo que ronda as escolas brasileiras sobre determinados métodos de ensino, ressalta que o discurso “pedagogicamente correto” não atinge a ação dos educadores, prevalecendo sempre ideias enraizadas na vivência e no cotidiano que nunca mudam. Perguntado sobre as pesquisas realizadas com professores, Charlot (2007<sup>16</sup>) argumentou que nunca se sabe se o que falam é o que verdadeiramente acontece, pois entre o pesquisador e o professor há uma “hierarquia intelectual” (2005 B, p. 95), que deforma o que o professor poderia expressar de mais verdadeiro sobre sua atividade.

Maria afirma que usa a metodologia tradicional, embora sua forma de falar, seus gestos e tom de voz denunciem sua insegurança ao dizer isso. O que

<sup>16</sup> Charlot falou a esse respeito em um seminário com professores da PUC-SP em 16/10/2007.



ela revela diz respeito à falta de clareza sobre as novas metodologias, conforme relata: *“Como os pensadores de agora falam, por exemplo: Bossi, a Têma, Piaget. Tem um monte de pensadores que você acaba ficando, lendo, eu faço o possível, mas o impossível eu não posso fazer. Mas nem os próprios pensadores têm uma receita”*.

Embora Maria comente que estuda as novas metodologias nos cursos de que participa, percebemos o quanto fica insegura em relação à aplicação dos métodos novos e em dúvida sobre a metodologia que utiliza. Maria relata sobre sua participação em cursos: *“E os professores vão lá, entre aspas, não vou tirar eu! Porque eu acho que eu ainda tenho um pouco do tradicional. Então é muito difícil! É claro que eu estou estudando, estou fazendo o Letra e Vida (um curso) que ensina muito”*. Maria demonstra em sua fala, em sua ação de professora que pouco do que aprende nesse curso pode ser utilizado em sua sala.

Em uma ocasião, no final de uma entrevista, comentamos com Maria que, para Vygotski, o ensino eficaz “é o que se adianta ao desenvolvimento do aluno”, fazendo a criança desenvolver o que ainda está em processo de formação. Falamos que sua forma de trabalhar lendo junto com essas crianças que ainda não conseguem realizar a leitura de forma convencional sozinhas está de acordo com a teoria de Vygotski. Comentamos um pouco sobre os conceitos de zona do desenvolvimento proximal e real. Maria demonstrou-se muito interessada, disse que falando dessa forma ela entendia, porque, nos cursos que fez, Vygotski parecia algo inatingível, alguém que se dedicou a escrever para condenar o método tradicional. Disse que nunca ouviu um exemplo de aplicação de sua teoria e demonstrou alegria por fazer algo que em, sua expressão, *“não é assim tão tradicional”*.

Maria repetiu várias vezes na entrevista sobre não haver receitas, mas percebemos que essa receita a que ela se referia era um exemplo de aplicação da metodologia dentro da teoria estudada. A educadora relata: *“você vai em vários cursos e eles não sabem, não têm receita, pra você falar assim... Olha, eu faço isso, isso e isso com o aluno”*.

Ela comenta sobre a sua alfabetização quando criança, expressando o quanto a forma como aprendeu a ler ainda é sua referência, Maria diz: *“Eu aprendi que as letras formam as sílabas, das sílabas se formam as palavras e das palavras se formam as frases. E hoje não é assim mais. Você tem que primeiro ensinar o texto, então.”*

Maria reage com insatisfação em relação aos novos métodos, embora não verbalize o final dessa frase, deixando-a inacabada, a maneira de falar, seus gestos e expressões, revelam o sentido fora da palavra. Como nos lembra Vygotski: “O sentido se separa da palavra e assim se preserva. Mas, se as palavras podem existir sem sentido, de igual maneira o sentido pode existir sem palavras” (2001: p. 467). Maria demonstra se sentir incomodada com o uso de outros métodos que destoam da alfabetização silábica. Comenta que toma leitura toda semana, senta próximo desses alunos que não estão alfabetizados, procura ajudar de alguma maneira, mas sempre demonstra desconforto. Em outro trecho ela diz: *“Porque eu acho que eu vou me aposentar e vou ficar ainda em dívida comigo mesma: Como que eu posso ensinar um aluno que tem dificuldade de aprendizado... Porque eu faço o possível e o impossível e às vezes eu fico frustrada por não conseguir”*.

Para ela é difícil contribuir para o aprendizado de alunos que, segundo relata, têm *“dificuldades de aprendizado”*, e embora já esteja aposentando dedica-se com um fôlego de principiante ao trabalho de alfabetizar.

Maria combina diferentes estratégias e métodos para ensinar alunos, embora predominem práticas tradicionais, por ser um método em que a educadora sente mais segurança. Quanto ao trabalho com alunos que apresentam alguma dificuldade, a professora relata: *“trabalho individualmente (...), tem que ficar ajudando e dando atividade diversificada pra eles (...), Aí eu pego letra do alfabeto e nós vamos formar palavras (...), os que têm dificuldade eu coloco com outro que está bem, porque só assim ajuda (...). Então eu tenho que ir cozinhando no banho- Maria. Fazendo o que eles podem”*.

Maria comentou que não é todo dia que pode ficar individualmente com os alunos que necessitam, mas que vai fazendo isso ao longo da semana. Seus alunos são da segunda série do Ciclo I e, segundo nos relatou, a sua turma têm: *“3 ou 4 que não sabem (ler)”*.

Maria demonstra sua inquietação no trabalho com esses alunos que não se alfabetizaram. Ela relata: “Mas o problema é saber como eu tenho muita dificuldade assim, eu tenho um conflito do aluno estar na 2ª série e ele não saber ler”. Maria reclama da dificuldade em trabalhar com atividades diversificadas em uma sala com 35 alunos. Percebe com desconfiança o emprego de novas metodologias e diz: *“Nós estamos ainda a caminho de uma*

*alfabetização mais completa, porque agora ainda é complexa. (...) Pensar, fazer o seu próprio texto, porque as crianças ainda estão naquele... no antigo ainda”.*

Nesse momento, quando relata que as crianças estão mais preparadas para aprender no método tradicional, se opõe ao que já indicou em outros trechos da entrevista quando argumenta que a criança mudou, necessita de novas tecnologias na escola.

Percebemos que Maria sente-se incomodada com a teoria estudada, ou com a teoria pouco discutida. Sua insegurança quanto aos métodos que utiliza a deixam em conflito, porque é uma professora que se dedica aos alunos que não estão alfabetizados, ou, como diz: alunos com “*dificuldades de aprendizado*”. Maria é uma professora sensível ao aluno que necessita de uma forma de alfabetização organizada mais passo a passo, de acordo com seu ritmo. Sua forma maleável de agir com as diferenças é muito satisfatória, porém, Maria fica em conflito porque gostaria que todos os seus alunos conseguissem sucesso com os métodos que usa.

Dentre as estratégias que Maria utiliza para trabalhar com a diversidade, ela relata que tenta oferecer carinho para os alunos. E comenta: “*Mas eu estou fazendo um trabalho individual, levantando a autoestima deles, entendeu? (...) Não escrevo assim, eu não coloco no caderno deles assim errado, ou coloco um vermelho e corrijo. Eu falo que ele é inteligente, mas que ele pode melhorar*”.

Maria sente a necessidade de agir de maneira carinhosa com os alunos que não se alfabetizaram, para que dessa forma talvez consiga mobilizá-los para aprender mais. Ela comenta ainda: “*Se eles leram uma vez pra mim e eu já vou lá, dou um beijinho, escrevo (...). O máximo que você tem que dar pra ele aqui é carinho e atenção*”.

Um acontecimento importante e mobilizador que ocorreu durante as entrevistas foi o nascimento da neta de Maria. A professora sentia uma necessidade grande de acolher, aconchegar e se tornar mais maternal em seu trabalho depois de se tornar avó.

Quando realizamos uma atividade com gravura, na qual cada professora deveria escolher dentre 20 réplicas de pinturas famosas a que mais lhe agradava, Maria escolhe a pintura de Leonardo da Vinci, denominado Sant’Ana, a Virgem e o Menino. Uma pintura que, segundo Maria, despertou nela uma situação de proteção. No momento em que fala da gravura, suas

palavras são as seguintes: *“Eu olhei, assim, eu achei assim que é proteção. Nós estamos sempre protegendo os nossos alunos... por mais... quando você olha assim, eu lembrei de proteção. A mãe protege o filho e o filho protege algum animalzinho de estimação dele, né? (...) até lá na roça nós tínhamos galinhas, porquinhos e quando o papai falava de matar, você ia lá, almoçava, “... ah, não mata ele ...”, até o ratinho que tinha no paiol nós não queríamos que papai matasse ele, pra proteger... enrolava ele... então quando vi essa imagem pra mim era de proteção.(...) Hoje até não tem essa proteção. Tem mãe que não tem essa proteção com os filhos. Porque às vezes manda as crianças... desprotegidas pela escola. E eu pensei em proteger”*.

Nesse trecho da fala de Maria fica claro o que a mobiliza neste momento e também o que a incomoda nas relações familiares de alguns de seus alunos. A maneira de manifestar-se como uma professora protetora é muito visível em sua atividade docente, seus alunos recusam-se a ir para a aula de Educação Física e nas aulas de Artes para ficar ao seu lado na sala de aula.

Sua forma de tratar os alunos não é com um carinho vazio, mas é exigente e firme, ela passa uma sensação de segurança quando dá suas aulas, mesmo que muitas vezes se sinta insegura. Esse seu jeito de ser, que se construiu na sua trajetória de vida, se expressa na proteção de que fala no trecho acima sobre o sentimento que lhe despertou a gravura.

Apesar de Maria falar que oferece esse carinho para os alunos que julga não terem “proteção” em casa, percebemos que Maria é sempre muito dedicada e carinhosa com todos da sala. A diferença residia no tempo de trabalho individual que ela dispensava para alguns alunos.

Seu modo de iniciar a aula ilustra bem como Maria é essa professora protetora, com características maternas muito evidentes, preocupada com a formação moral dos alunos. Em uma ocasião Maria percebeu que havíamos lido a mensagem escrita na lousa. Quando iniciamos a entrevista, contou que se preocupa em ensinar valores e que traz uma mensagem todo dia, e então, leu a frase da lousa e complementou: *“Não inveje os maus nem deseje estar com eles’. Então eu passo a mensagem todos os dias, e dessa mensagem eu falo com eles, não faz isso, não faz aquilo...”*.

Maciel (2001, p. 76), ao se reportar sobre a construção de uma nova realidade social pelo sujeito através de significações culturais vigentes e a sua subjetividade, comenta que “Vygotski pensava que o homem deveria enfren-

tar as desarmonias interiores, a dificuldade de viver e conviver, sobretudo estudando a vida”. A autora cita um trecho de uma carta escrita pelo autor a Levina, que foi transcrita por Veer (1996), e reflete sobre a necessidade de encontrar um significado para a vida:

*A principal coisa – sempre agora, parece-me – é não identificar a vida com sua expressão exterior, e isso é tudo. Depois, escutando a vida (esta é a virtude mais importante, uma atitude relativamente passiva no começo), você encontrará a si mesmo... Claro que não se pode viver sem darespiritualmente um sentido à vida. Sem a filosofia (a sua própria filosofia pessoal) pode haver niilismo, cinismo, suicídio, mas não vida. Mas todos têm a sua filosofia, é claro. Aparentemente, você tem que amadurecê-la em si mesmo, dar-lhe espaço dentro de você, porque ela conserva a vida em nós. (...) (Veer, 1996, p. 29 in: Maciel, 2001, p. 77).*

No momento em que Maria nos conta sobre suas ações, descreve seus sentimentos e preocupações, ela também reflete, analisa a situação de trabalho que vive, suas dificuldades e vai, como cita Vygotski, “escutando a vida”, atribuindo sentidos e significados a sua atividade. Maria lança mão de maneiras diferentes de ensinar seus alunos; usa as mensagens para tentar realizar uma formação moral que considera necessária.

Quando escutamos os relatos sobre seu trabalho, Maria vai aos poucos mostrando o movimento que a constituiu como professora. Ela fala: *“Porque eu faço o possível e o impossível e às vezes eu fico frustrada por não conseguir. (...) Porque têm professor que fica aqui no corredor.... Eu acho que eu procuro fazer meu trabalho, mesmo que eu estou me aposentando, mesmo com esse tempo de duro”*.

Maria percebe as suas fragilidades, mas dentro de uma situação que também não é a idealizada por ela, como relata, são 35 alunos, nem todos alfabetizados. Maria tenta ser uma professora atenta aos seus alunos.

Na realização da atividade com o instrumento caixa de palavras, Maria fala do erro e de coragem, com as seguintes palavras: *“não tem como você falar assim, eu não erro, porque o erro é do nosso cotidiano (...) nós pecamos às vezes por excesso e às vezes por não fazer também (...) quando você erra, tem que levantar e ver e acertar novamente”*. Apesar de as palavras expressarem uma ousadia em aceitar o erro, as ações cotidianas podem fazer-nos agir, nas palavras de Arendt (1991, p. 217) *“como sonâmbulos”*. Maria é uma professora que usa vários métodos de ensino no trabalho de alfabetizar, muitas de suas ações são inegavelmente importantes e eficazes, porém, a pouca reflexão na escola, nos horários de Horários de Trabalho Coletivo, ou em outros momentos de formação, contribui para que Maria fique em conflito com o que é dito em alguns cursos de formação e o que faz na sala de aula. Ela demonstra em alguns momentos sua insegurança, e desabafa: *“eu acho que vou ficar em dívida comigo mesma”*.

Quando questionada sobre os alunos que apresentam uma trajetória de sucesso escolar, Maria fala: *“os que vão bem, eu não me preocupo muito com os que vão bem, sabe por quê? Porque não precisa, eles não precisam de um acompanhamento, porque eles são ágeis, são rápidos”*.

Insistimos na questão dos estudantes que apresentam um bom desempenho na escola; Maria argumenta que esses não precisam dela, que esses vão sozinhos. Ela relata, *“E olha que, por exemplo, eu deixo alunos que estão bom, eles andam com as pernas deles, sozinhos. Eu não tomo conta deles. Eu digo: Quem tem que sentar perto de mim são os que têm dificuldade”*.

A questão da exclusão, tão latente nos ambientes educacionais, também se manifesta com alunos de sucesso. Os alunos que apresentam um rendimento muito superior na sala de aula, muitas vezes, são deixados de lado, são impedidos de se desenvolver ainda mais. O que Maria comenta sobre os alunos que considera um sucesso expressa bem essa questão, a educadora enfatiza que: *“às vezes até atrapalha, porque eu quero ficar com os alunos pra que eu possa trabalhar mais um pouco com esses que ainda estão precisando da minha ajuda”*.

A questão é ainda mais ampla, o aluno não recebe uma atenção individualizada, e para professora ele “atrapalha”, porque ela necessita passar mais atividades para esses alunos “bons” para poder dedicar-se aos alunos que não se alfabetizaram. A maneira de Maria enfrentar as situações consideradas de fracasso na sala de aula a faz voltar toda sua atenção aos pro-

blemas, em detrimento dos estudantes que, segundo suas palavras, “*andam com as pernas deles, sozinhos*”.

A forma de Maria agir na sala de aula com os alunos que obtêm sucesso, indica que os sentidos e significados que atribui a esse rendimento superior de alguns de seus alunos não são reflexos das práticas escolares. Quando Maria diz: “*não precisam de um acompanhamento porque eles são ágeis, são rápidos*”, Maria indica essas características dos alunos como sendo algo natural, sobre a qual ela como professora não exerce nenhuma influência.

O que mobiliza Maria e a deixa em conflito como professora não são os alunos com sucesso escolar, são aqueles em risco de fracasso escolar. Maria se vê realmente exercendo seu dever como professora quando está imersa em atividades com alunos que não se alfabetizaram.

Souza (1999) ao relatar sua pesquisa sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos, considerados pela autora como um aspecto importante na produção do sucesso escolar, salienta que: “Notamos, com curiosidade a quase inexistência de referência aos chamados “bons alunos” tanto na literatura educacional quanto nas conversas que tínhamos na escola”.

A autora (1999) aponta que essa característica tem raízes históricas da psicologia em relação à educação. O que Souza (1999) descreve em seu trabalho quanto à ausência de uma fala sobre o sucesso converge para o que verificamos. Maria foca sua fala, e também suas ações, nos alunos que não se alfabetizaram, ou conforme fala: “Alunos com dificuldades de aprendizado”.

Era muito comum chegar à sua sala e encontrar Maria na carteira com alguma criança, enquanto os demais alunos faziam leitura de livros ou copiavam alguma atividade da lousa.

Essa sua prática que privilegia o “aluno que não se alfabetizou” contribui para que possamos compreender os seus sentidos e significados atribuídos ao sucesso e fracasso escolar. A sua forma de proteger aqueles considerados mais fracos, de acreditar que os “bons alunos” andam sozinhos, e também a sua manifestação de realizar trabalhos voluntários na aposentadoria, apresentados no núcleo 2, revelam uma professora que se volta aos que, dentro de seu julgamento, carecem de algo.

Maria não se desliga da condição conflitante de trabalhar com alunos com “dificuldades” na sala de aula e relata: “*nós, professores, buscamos essa, não*

*sei de onde, mas vem essa coragem, porque tem que ter coragem pra você trabalhar na sala de aula com inclusão*". Sua função maior dentro do espaço escolar é dedicar-se aos alunos que estão em uma condição de fracasso escolar, o que foram denominados por ela nesse último relato como "inclusão".

### **CONTRADIÇÕES E RESPONSABILIDADES NA PRODUÇÃO DO FRACASSO E SUCESSO ESCOLAR**

28e) Acredita que a escola ficou desinteressante para o aluno e o aluno não se interessa pela escola

31e) Os problemas de aprendizagem são de origem psicológica

51e) Algumas práticas escolares são mais completas no papel do que na prática

54e) A escola faz sua parte

55e) O sistema escolar é responsável por muitos equívocos

62d) O problema do aluno é psicológico

Esse núcleo de significação se concentra nas contradições expressas por Maria no momento em que tenta explicar as responsabilidades na produção do fracasso. Maria percebe que a escola comete muitos equívocos, porém, seu discurso sobre a responsabilidade do fracasso escolar corresponde a ideias enraizadas e oriundas da Teoria da Carência Cultural. Essa teoria, que aponta para a influência da desnutrição, da deficiência cognitiva, da diferença cultural, como responsáveis pelo baixo desempenho do aluno, foi fortemente difundida nas décadas de sessenta e setenta<sup>17</sup>, porém, ainda permanecem nas representações de educadores e da sociedade como explicação do fracasso escolar.

Maria se reporta algumas vezes às falhas do sistema educacional vigente como causa do desinteresse dos alunos pela escola, fala da distância entre o que é planejado na escola e o que realmente é feito. Porém, Maria,

<sup>17</sup> Patto, 1999, p. 142



mesmo percebendo as falhas no sistema educacional, indica os problemas psicológicos como o grande vilão do fracasso escolar. A educadora comenta: *“Então, é muito difícil esse conflito deles não guardarem (lembrar o que foi ensinado) por problemas psicológicos, é muito difícil lidar com essas crianças”*.

Recorrendo a essa explicação, dos problemas psicológicos como causa do baixo desempenho do aluno, a escola é eximida de qualquer responsabilidade na produção do fracasso escolar.

Duas importantes pesquisas realizadas na década de oitenta mudaram o foco da discussão sobre fracasso escola. A primeira pesquisa, realizada por Gatti (et. al., 1981), colocou a escola no centro da investigação e desmistificou o aspecto biológico ou de desestruturação familiar como explicação para o fracasso dos alunos.

A segunda pesquisa, feita por Patto (1999), investiga a vida cotidiana da escola e “contribui para que o fracasso escolar seja visto enquanto processo psicossocial complexo” (1999, p. 3), esclarecendo, dentro de uma realidade brasileira, que as explicações para o fracasso não se limitam à escola e à família, mas devem ser compreendidas em sua complexidade, envolvendo toda a estrutura social. Patto enfatiza que a responsabilização da clientela pelo fracasso escolar é uma ideia construída e que até mesmo a ciência tem a sua parte de responsabilidade nesse aspecto. A autora afirma:

**Essa visão preconceituosa [de entender o fracasso responsabilizando] a clientela), de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria do saber. Esse fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola (1999, p. 414).**

Charlot (2005 B, p. 25) argumenta que “os sociólogos mostraram uma correlação estatística” entre a família de classe popular e o fracasso escolar. Para o autor, uma correlação não é uma causa, não é um determinismo como é muitas vezes interpretado, o que há é uma probabilidade.

Maria repete o discurso sobre a responsabilização do fracasso escolar intimamente ligada a família, uma explicação que foi construída historicamente. Em sua fala identificamos alguns aspectos que evidenciam essa sua forma de eleger um culpado para o fracasso fora dos muros escolares. A educadora diz: *“Eu acho que eles têm tudo aqui. Porque nós temos o reforço, que é paralelo, que é todos os dias na hora que termina. Nós temos três vezes na semana o reforço que tem uma professora”*.

Maria fala do reforço escolar que acontece no final da aula, como uma prática capaz de “salvar” o aluno do fracasso.

A escola age de uma forma contraditória, primeiro produz e re-produz o fracasso escolar e depois organiza projetos para reverter essas situações. Essa prática de reforço escolar, apoio pedagógico e salas de recursos adotadas pelas escolas, mascaram suas ações incoerentes e reforçadoras do fracasso. O que verificamos em nossa análise é que Maria, mesmo vivendo num ambiente em meio a tantos conflitos e fragilidades, percebe essa prática como positiva, capaz de modificar uma situação que, a nosso ver, está muito além de uma necessidade quantitativa de aulas.

Maria reclama do projeto de Educação Continuada, ela acredita que a reprovação era uma forma de garantir o compromisso dos alunos com a escola. E desabafa: *“Agora, com essa progressão continuada, passa de 1ª para 2ª, de 2ª para 3ª, de 3ª para 4ª, de 4ª para 5ª, chega lá na faculdade sem saber ler. (...) Eu acho que dá pra ver isso em todas as séries, que (o aluno) ficou sem compromisso”*.

Souza (2004, p. 18) adverte para o cuidado com a prática da repetência como forma de recuperar o aluno. Segundo a autora, “As análises estatísticas mostram, porém, uma outra face desse processo: uma criança repetente tem a metade das chances de ser aprovada no ano seguinte, quando comparada a uma criança ingressante na mesma série”. Para

Souza (2004, p. 18), "o aluno que repete acaba ficando estigmatizado perante os colegas".

Hoje, com a implantação da Progressão Continuada, não ocorre a repetência, só no final de cada ciclo o aluno pode ser retido; no caso das escolas da Rede Estadual do Estado de São Paulo, a retenção é feita na quarta série e na oitava série se necessário.

Embora Maria afirme que não haja comprometimento da criança com a escola, é capaz de reconhecer que esta não corresponde às expectativas dos alunos. A professora faz uma comparação da época que iniciou na educação e constata: *"Hoje o que eu noto, há 25 anos atrás e agora, o que eu percebo é que as crianças têm tantos atrativos, vamos lá, entre aspas, é tanto atrativo que talvez o que nós professores oferecemos pra ele seja... não seja assim, não chama a atenção deles"*.

A escola conhece pouco de seus alunos; o professor, embora diariamente em contato com a criança, pode passar um ano letivo sem saber muito sobre ela. A cultura da escola e o que valoriza, se sobre põe à cultura do estudante e, assim, a escola fica pouco atrativa para a criança, distante do cotidiano de que participa.

Embora os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) ressaltem a importância de a escola valorizar e fortalecer a pluralidade cultural, muito do que esse referencial prevê ainda não foi assimilado pela escola e não se faz presente em suas ações diárias.

Em uma entrevista conversamos com Maria sobre os diferentes projetos desenvolvidos na escola, pois havíamos conversado com a Orientadora Pedagógica, que nos mostrou várias pastas com fotos, artigos e trabalhos de alunos que foram organizados no final de cada projeto. Maria teceu os seguintes comentários:

*"É muito bonito o projeto. Você tem que desenvolver, depois você tem que fazer um fechamento. Mas eu acho que esse fechamento fica muito lindo e maravilhoso porque todo mundo se empolga no fechamento. (...) Quando eu vejo professores darem depoimento, ou a família da escola fez isso por causa do projeto, é mais, é só no papel. (...) Mesmo o projeto do Chalita, que ele fala que é um projeto lindo e maravilhoso esse da família na escola, é um projeto. Mas vê se funciona 100%, não funciona"*.

A opinião de Maria a respeito dos projetos desenvolvidos pela escola é que deixa dúvidas se essas práticas realmente contribuem para a aprendizagem do aluno. Maria é realista sobre sua própria condição de desenvolver um projeto quando diz: *“Talvez nós, professores, não estamos sabendo lidar com esse tipo de projeto, que vai muito e muito tempo pra ser isso”*.

São várias ações tomadas pela escola que não culminam em seu objetivo mais importante, que é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania. Existem salas de reforço, horta escolar, biblioteca, sala de informática e projetos dos mais variados nessa escola, porém, há uma fragmentação muito grande em toda sua ação. Maria percebe isso e diz: *“O que eu vejo é um projeto que é fragmentado”*.

Maria participa desses projetos, convive com a contradição entre o planejamento e a ação na escola. Consegue perceber como diversas práticas não correspondem aos seus interesses, e aos interesses de seus alunos. Em meio a tantas situações conflitantes, sua visão a respeito da responsabilidade da produção do sucesso e do fracasso escolar aparecem embaçadas, desviadas do sistema educacional.

Em nenhum momento sentimos que qualquer um dos 35 alunos de Maria necessitasse de uma psicóloga, eram crianças muito ativas e questionadoras. Observei várias vezes esses alunos na merenda, nas atividades de Educação Física e nas próprias aulas de Maria. Muitas entrevistas marcadas em horários de Educação Física e nas aulas de Artes acabavam não acontecendo devido à ausência desses professores na escola, então, acabávamos entrando um pouco na sala com Maria, conversávamos com os alunos e observávamos a dinâmica da sala de aula. Não eram visitas específicas de observação previstas na metodologia, mas aconteceram naturalmente durante o ano em que a pesquisa foi realizada.

Os alunos apontados por Maria como “alunos com dificuldades de aprendizagem”, eram crianças muito participativas, porém, o estágio de desenvolvimento da escrita que se encontravam destoava do restante da turma.

Maria comentou sobre a necessidade de psicólogo na escola no dia que realizamos o encontro coletivo com as professoras. Discutimos um

texto que usava uma metáfora sobre um jardim com rosas como sendo a escola, e falava sobre o quanto os professores creem que o desenvolvimento diferenciado dos alunos seja caso de especialista. Mesmo em meio a essa discussão, depois que a professora Ana diz o seguinte: *“Aqui faz (no texto lido no encontro) uma crítica pesada que a gente, como jardineiro, a gente né, chama um especialista. Enquanto que a gente pode estar dando o que à criança necessita né? Diariamente. Não são todos os casos que precisa de um psicólogo, psicopedagogo. Às vezes é só o ritmo mesmo”*. Maria ainda assim repete que necessita mesmo dessa ajuda especializada, e fala: *“Mas os meus, da minha parte, os meus alunos (...) que não sabem ler, eles precisam de um especialista, como um psicólogo, né? Porque na verdade são aqueles alunos que têm problema psicológico”*.

Os sentidos e significados que atribui ao fracasso escolar nos fazem compreender também o seu reverso. O fracasso escolar para Maria é um problema do aluno, um resultado de sua vida anterior à escola, Maria fala que: *“Então eu acho que nessa parte aí, por mais que eu faça, mas chega em casa e não faz nada. Só essas aulas aqui na escola, é pouco (...). Distribuí livros pra eles, eu tive o capricho de ir lá na De pascoal, pedir livros (...), trouxe livros e cada semana eu distribuí, já foi o 4º livro distribuído, lendo com eles. Eu tento desenvolver neles, ... Eu procuro fazer o máximo”*.

Recorrendo a suas ações de professora esforçada, Maria se coloca de fora da responsabilidade pelo fracasso escolar. Embora confrontada com muitas situações diárias que percebe como “problemas do sistema”, ainda em sua fala prevalecem ideias cristalizadas de que a escola faz a sua parte, que seu esforço em conseguir livros doados por empresas a coloca em uma situação que a isenta da responsabilidade pelo que considera “dificuldades de aprendizagem” de alguns alunos.

Para Maria o fracasso é produzido fora da escola, e suas explicações advêm de um discurso em que predominam ideias que as famílias produziram indivíduos desajustadas e psicologicamente comprometidos.

O sucesso compreendido a partir do reverso dessas ideias também é visto como uma produção que ocorre fora da escola. Os alunos de sucesso não precisam da professora, para ela: *“eles caminham sozinhos”*.

No entanto, a possibilidade de superação de Maria pode acontecer

no confronto entre suas ideias e diferentes explicações que possa dar para o fracasso e o sucesso. Maria vive uma situação de conflito entre o que pensa e a forma como age e sente em relação à prática escolar. Essa tensão gerada na atividade pode desdobrar-se em conflitos que afetem as formas cotidianas e pouco reflexivas de pensar a escola, descortinando uma nova possibilidade de abertura e reflexão da realidade. Os sentidos e significados que Maria atribui ao sucesso e ao fracasso escolar constituem-se em configurações complexas que estão em constante ressignificação.

O processo de internalização da realidade social nunca é desprovido de uma ação do sujeito. Maria exprime inquietações que contém diversos elementos que a constituem, como por exemplo: as significações institucionais, conceitos da teoria da carência, preconceitos que adicionam mais ingredientes às ideias que isentam a escola de responsabilidade de produzir o fracasso. Por outro lado, Maria critica as práticas vigentes na escola, percebendo nelas uma contradição entre projeto e ação que esvaziam o sentido de muito do que é feito. Heller (2000, p. 106) aponta que assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tão pouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis”. A possibilidade de Maria superar o senso comum e atribuir novos sentidos e significados ao sucesso e ao fracasso escolar está atrelada a suas configurações subjetivas e à realidade objetiva que a cerca.

A maneira como pensa, age e sente em relação à escola e à situação de fracasso e sucesso de seus alunos reflete uma configuração complexa e subjetiva de sua condição de professora. Maria se constitui dentro de um movimento, portanto, o exercício de rever os acontecimentos passados, relatar esses fatos para uma pessoa que está fora da escola, contribui para que, dentro de uma contradição, seus sentidos e significados sejam compreendidos dinamicamente e nunca como uma posição final.

Arendt contribui para essa reflexão final, e indica que nunca é possível conhecer completamente o que nos aparece, em seu texto sobre a Vida do Espírito, a autora diz que “o valor da superfície (aparência) está na ilusão, pois o que há é uma superposição de aparências” (1991, p. 18).

## SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR É RESULTADO DA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO LAR

29e) É a condição familiar um forte indício de fracasso entre os alunos

30e) Os problemas familiares nem sempre interferem na aprendizagem do aluno

36e) O aluno com sucesso tem uma formação religiosa

37e) Aluno com sucesso escolar: seu interesse pela escola inicia em casa

38e) Fracasso escolar: desinteresse do aluno e da família

39e) A indisciplina do aluno é reflexo da vida familiar

53e) A falta de apoio e estrutura familiar são os responsáveis pelo fracasso escolar

56e) No passado a família tinha mais compromisso com a escola

64d) Os pais não se preocupam com a aprendizagem dos filhos

Este núcleo de significação aprofunda algumas percepções contidas no núcleo número seis e amplia nossa compreensão sobre a responsabilização da família pelo sucesso e fracasso escolar expressos na fala da professora Maria.

O aluno com sucesso escolar é visto pela professora como um produto da família, é alguém que possui uma formação religiosa e cujos pais preocupam-se com sua vida escolar. Em contra partida, o aluno em situação de fracasso escolar é visto como um aluno desinteressado pela escola, porém, a professora percebe que esse desinteresse é reflexo de uma família que não tem compromisso com a vida educacional do filho. O mito de que o fracasso escolar é um produto da família reforça a ideia de patologização da pobreza<sup>18</sup>.

Maria repete esse discurso em meio a muita contradição, e comenta que: *“Pra falar a verdade é muito difícil falar pra você desses alunos com fracasso. O fracasso é do útero da mãe, da concepção... Pra falar a verdade eu não entendo. A criança, ela não nasce ruim. Ela vai se estruturando no meio em que vive”*.

<sup>18</sup> Bock e Aguiar (2003, p. 139).

Maria fala do meio em que a criança vive, entendido como apenas a família. No entanto, mesmo as determinações familiares perdem sua força, quando revela, de uma forma bastante enfática, que o fracasso é da criança, ao referir-se ao “*útero da mãe, da concepção*”, como se ainda no ventre da mãe a criança já estivesse pré-determinada ao sucesso ou ao fracasso escolar.

A questão do fracasso é também qualificada com o adjetivo “*ruim*”, uma condição que não aponta o fracasso como uma situação que é transitória, produzida e/ou revertida, mas novamente reforça que o fracasso seja compreendido pela professora como um problema do aluno, de seu caráter, de sua constituição.

Faz-se necessário romper com a noção unilateral de responsabilização da família pelo fracasso do aluno e encarar algumas dificuldades que surgem na escolarização como um processo construído também na escola.

Para que nossa visão de fracasso e sucesso escolar não resvale nunca para uma culpabilização do professor e da escola, é importante ressaltar que a condição de sucesso e fracasso escolar é construída no social. Que nós todos podemos aprender na escola e experimentar situações de progresso e superação.

Partindo dessa compreensão, responsabilizar somente a família do aluno ou apenas a escola por uma situação que foi construída historicamente estaria em contradição com nossos pressupostos teóricos. Porém, neste momento que analisamos os sentidos atribuídos pela professora Maria ao sucesso e fracasso escolar de seus alunos, percebemos uma visão unilateral que a professora expressa, na qual a família é a grande responsável pelo fracasso escolar.

Algumas situações de problemas na alfabetização podem ocorrer, e partindo de uma visão que não rotula, mas que acredita na capacidade das pessoas, o estigma que a classe popular carrega deve ser rompido. Segundo Bock e Aguiar (2003, p. 158), é possível contribuir para melhorar o desempenho dos alunos com várias alternativas que procurem “instalar um novo processo de construção das possibilidades de aprendizagem”.

A escola também é o meio da criança, também é constitutiva do sujeito. O sujeito também é ator de sua existência e não apenas espectador passivo e reprodutor de seu lar. É importante ressaltar quanto o próprio



olhar do professor interfere no modo de ser e agir do aluno. Isto, por exemplo, pode se dar, na medida em que não avalia a criança com um histórico de vida fora dos padrões que considera “normal”, alguém capaz de entrar em uma atividade intelectual.

Maria argumenta que: *“Eu tenho uma aluna (...), ela não tem ninguém, como que eu vou cobrar dela para fazer uma tarefa em casa?”*. A fala de Maria revela que a família determina o desempenho do aluno, como se limitasse a possibilidade de o professor exigir mais intelectualmente da criança.

Compreender como Maria constitui sua forma singular de reagir diante de situações como a descrita acima nos reportam à sua trajetória de vida. Conforme alerta Gonzáles Rey, (2005 B p. 40), “é necessário destacar a importância tanto da história do sistema de relações em que a experiência acontece quanto outras relações da história do sujeito, que são muito significativas para ele por fazerem parte do sentido subjetivo ante a experiência atual”.

As experiências de vida familiar de Maria, que já apresentamos, demonstram o quanto a professora se espelha na criação que recebeu no lar, que a conduzem a continuar preservando os valores morais e a maneira de viver de seus pais. Maria compreende seus alunos que vivem situações difíceis no lar, tenta acalantar, exigir menos, e assim sente que está fazendo o melhor por eles.

A aluna a que Maria se refere na citação acima é um exemplo dessa manifestação de compreensão, para a professora há uma barreira familiar que se interpõe entre essa aluna e sua aprendizagem. Como se o meio em que convive, desprovido de formas de auxiliar a criança, impedisse-a de exigir que a menina realize tarefas escolares.

Os sentidos subjetivos atribuídos por Maria ao fracasso escolar estão fortemente ligados a ideias enraizadas que ainda verificam na família um modelo burguês. Qualquer mudança desse padrão põe em dúvida a possibilidade de grupos familiares que se organizam das mais diversas formas produzirem indivíduos psicologicamente saudáveis.

Maria relata: *“Têm uma aluna aqui que ela é adotada por tia, mas é ótima aluna Muito melhor que aquela que mora com o pai. (...) Porque às vezes é família que só mora a mãe, não tem pai, não tem nada, não importa o quê, mas é uma família, que tem companheiro e é estruturada”*.

Esse foi um raro relato de uma condição que, vista pela professora, poderia ser apontada como experiência de fracasso, mas se reverte em sucesso. A ênfase dada pela professora à adoção da criança, reforça sua crença em torno da constituição de a família ser favorável ou não ao desenvolvimento do aluno.

Quando questionada sobre o que seria um aluno de sucesso, Maria fala das qualidades desse aluno, das peculiaridades que percebe em sua vida. A professora fala: *“Carlos que eu estou falando, ele é o melhor aluno da sala. Ele é, a mãe dele leva ele pra igreja, ele é uma pessoa muito assim... você vê ele sempre falando de Deus, ele é uma pessoa evangélica. Mas eu também vejo outras pessoas que vão na igreja Católica, ou então eu vejo pessoas que têm uma religião”*.

Maria valoriza as pessoas que educam seus filhos em uma religião, não faz distinção de tipo de religião, para ela o que importa mesmo é a formação do aluno dentro de uma crença religiosa. Para a professora, a principal característica de um aluno de sucesso é seguir uma religião. Maria enfatiza: *“Se ele vê a família, mesmo que não tenha livro, mas, por exemplo, lê a Bíblia, ele vai ler a Bíblia. (...) Mas se é um aluno que, por exemplo, ele sai, ele vai a igreja com os pais. Ele participa. Eu acho que estrutura mais, ele tem que ter uma religião. Seja lá o que for, mas ele tem que ter uma religião”*.

Quando Maria fala essa frase, repete a palavra “religião” e “estrutura” com muita força, gesticulando com as mãos como se formasse duas linhas paralelas. Para Maria, o aluno que recebe uma formação moral no lar é um aluno de sucesso na escola, e como mostram suas mãos gesticulando, segue uma linha, tem ordem, disciplina.

Portanto, a família pode decidir o futuro do filho na escola. Se ele seguir uma religião, poderá ter êxito mais facilmente. Em contrapartida, o aluno em situação de fracasso escolar carrega consigo o adjetivo “ruim”, como se a infância fosse vista como um momento propício para desvios e, portanto, a função dos adultos é proteger as crianças de si mesmas e do mundo.

Reportamo-nos aos fundamentos filosóficos do cercamento da escola exposto por Charlot (2005 A, p. 103) para compreender melhor de onde vêm essas construções sobre a infância. Para o autor, as afirmações de um cercamento simbólico ser indispensável para haver educação datam dos sé-

culos XVI e XVII. Charlot ressalta que “Essa ideia é construída através de uma certa representação da infância, já que se explica muito claramente que a criança é espreitada pelo mal” (2005, p. 103).

A responsabilidade que Maria transpõe para a religião dá conta da questão de moral, estrutura da família, respeito ao próximo que o aluno pode ter. O aluno com sucesso resguarda uma docilidade, uma ordem diferente do aluno com fracasso, sobre o qual, Maria não tem expectativas de mudança, porque a família é desestruturada.

Quando a professora fala do seu aluno Carlos, fala de um aluno ideal que faz as lições, que respeita a professora e segue uma religião, características que acabam por revelar um traço ideológico da instituição, que espera receber alunos que não causem “problemas” para o professor.

Maria compara sua vida escolar e familiar à vida dos seus alunos, e reforça a ideia de que a família é responsável pelo interesse da criança pela escola. Maria fala: *“Meu pai analfabeto, minha mãe era analfabeta, mas meu pai tinha uma estrutura. Nós tínhamos uma estrutura familiar. (...) Meu pai mandava os mais velhos ensinarem os mais novos, e cobrava”*.

O seu passado é exposto para ratificar uma opinião ideológica, derivada de generalizações e posicionamentos que estão presentes na fala dos professores, no discurso da escola. Maria pontua a estrutura familiar e a religião como mediadores entre a escola e o aluno, partindo de uma postura que enfatiza mais a disciplina que o aprendizado.

Maria segue falando sobre o que para ela é um aluno de sucesso, porém, em nenhum momento fala do saber, do que ele aprende, das coisas que é capaz de fazer, de sua criatividade, da sua cultura ou da sua superação de grandes obstáculos. Charlot (2005 A, p. 27), chama a atenção sobre esse fato. Para o autor, “a escola é um lugar onde o professor está tentando ensinar coisas para os alunos que estão tentando aprendê-las. Quem teoriza a escola e esquece esse fato deixa o mais importante fora do pensamento”.

As explicações de Maria sobre as situações de fracasso e sucesso escolar apontam para uma mesma direção, a família. O que se aprende na escola, os avanços dos alunos ficam em segundo plano. A escola espera que todos se comportem, respeitem o colega e o professor e façam as lições que são passadas.

Na nossa pesquisa de Mestrado (Almeida, 2002), que objetivou descrever e analisar o olhar do professor em relação aos problemas de alfabetização, em uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina, observamos que os professores tendiam a indicar problemas de aprendizagem em crianças mais falantes e dinâmicas. Era comum ouvir que o aluno apresentava um bom desempenho escolar, porém, “atrapalhava muito a aula”, como se o comportamento mais passivo estivesse ligado à aprendizagem. Em uma ocasião, encontramos uma aluna que estava na quarta-série do Ciclo I e não estava alfabetizada. Essa aluna copiava livros e livros, porém, não lia seu próprio nome. No entanto, no momento da entrevista a professora da sala não indicou a aluna como um caso de “problema na alfabetização”. Quando descobrimos essa aluna, a professora relatou que a estudante era assim mesmo, já havia repetido dois anos em cada série e nunca iria se alfabetizar, mas que era calma, quieta e não atrapalhava em nada a dinâmica da sala” (Almeida, 2002, p. 91).

Há uma confusão na escola quanto à aprendizagem do aluno e seu comportamento. Para uma professora que tem em sua classe, como é o caso de Maria, alguns alunos que já fizeram a primeira série e ainda não se alfabetizaram, é mais seguro atribuir o fracasso escolar ao aluno, porque se disser o contrário sua ação de professora fica sob suspeita, a competência da escola fica sob suspeita. Muitos relatos de Maria dão conta de condições de vida muito difíceis, de violência doméstica, casos de abandono dos filhos; problemas esses em que a escola se apoia para se justificar o fracasso e a indisciplina da criança. Maria conta: *“Porque essa menina que eu falei pra você, acho que comentei com você que o pai está preso, o outro o padrasto está preso e a menina a mãe não quer saber dela que nem a mãe nem o pai (mora com ela), mora com a tia”*.

Para Maria a violência no lar que os alunos presenciam é reproduzida na escola. Maria desabafa: *“Quer dizer, a agressão já começa dentro de casa”*.

Maria viveu em um lar muito diferente dos lares com violência que alguns de seus alunos partilham. A professora relembra sua infância e comenta que: *“fui criada numa família que nunca eu vi meu pai chamando um nome feio. E como eu criei meus filhos, também”*.

Os pais de Maria, inclusive, adotaram um menino que morava perto

de sua casa no norte do Estado do Paraná, pois, conforme relatou, seu pai, biológico, tentou matá-lo. Mesmo dentro de um quadro de dificuldades financeiras, sua família adota esse menino e lhe oferece um lar, o que, segundo Maria nos contou fora da entrevista gravada, foi uma atitude que não só salvou a vida do menino mas mudou seu destino. Para Maria, a visão naturalizante da constituição do homem como reflexo da família é fortemente entrelaçada com suas experiências de vida.

aria conta como percebe que os filhos imitam os pais, e relata: *“Todo bebê é lindo, maravilhoso, depois que eles vão crescendo... Imitação do próprio meio que ele vive. Vai lá, se o pai capina, ou se o pai é motorista de caminhão, ela já vai imitando o pai. Se o pai é um drogado, se o pai fala palavrões, e se a mãe também fala palavrões, deseja mal pra ela, e como que fica essa criança?”*

Maria é bastante confusa ao buscar as determinações de constituição do sujeito. Reconhece o papel do pai como referência, negando, assim, a naturalização, mas na realidade não faz esse movimento completo. A professora não percebe que o sujeito não é uma resposta imediata do meio em que vive, não é mera imitação, o sujeito vai elaborar as determinações a partir de sua subjetividade historicamente constituída. O sujeito é ativo em todo processo de sua constituição, não sendo mera resposta do meio social, como Maria demonstra perceber, pai drogado, filho drogado. Ela tem dificuldade de apreender a complexidade do processo de constituição do ser humano, não percebendo o aspecto dialético de sua constituição, demonstrando apenas ser um reflexo de sua família.

Ela conta como educou os filhos seguindo o modelo como foi educada. Avalia que hoje seus alunos apresentam comportamentos muito distantes dos que espera para alunos de segunda série, e vê nessa forma de a criança ser e agir um reflexo da família.

O olhar de Maria em relação ao comportamento de seus alunos faz novamente nossa discussão recair sobre a dificuldade que a professora tem de perceber a singularidade da constituição de cada criança. Seus alunos constituem-se no social, porém, não deixam de manter seus traços subjetivos. A possibilidade de experimentar uma situação de sucesso e fracasso escolar não está determinada biologicamente, assim como também não está vinculada apenas à família da qual a criança faz parte.

Para Charlot (2005 A, p. 27),

**É preciso considerar que a história escolar é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular (individual). Não há oposição entre nosso lado social e nosso lado singular. São formas ingênuas de pensar as que afirmam que quanto mais social eu sou, menos sujeito individual sou.**

As explicações de Maria para o fracasso e o sucesso escolar tendem a colocar o homem como reprodutor de uma realidade social, porém, o homem é social e singular. Charlot (2005 A, p. 27) explica que, “a relação entre social e singular não é aditiva, é multiplicativa. (...) Eu sou 100% social e 100% singular, o resultado não é 200%, o resultado ainda seria 100%”.

Refletindo sobre essa humanização que é constituída na história, temos um homem que é singular, que não é igual a sua mãe ou seu pai, que mesmo sendo criado por uma família com determinadas características isso não lhe confere uma sentença que imputa uma determinada forma de ser.

Charlot (2005 A, p. 27) enfatiza que “deve-se entender a história escolar de uma pessoa ao mesmo tempo em uma perspectiva sociológica, como uma história social, e em uma perspectiva psicológica, como uma história singular”.

A percepção do professor em relação à situação escolar de seus alunos, nessa perspectiva que expõe Charlot, contribui para que o seu trabalho na escola não seja guiado pela visão estereotipada e ideológica que vê nas famílias populares uma barreira para a aprendizagem. Independente de situações hostis que um aluno possa vivenciar no lar, sua configuração para essa realidade é singular.

Maria fala sobre seus alunos com problemas na alfabetização nestes termos: *“Mas são aqueles que eu disse pra você que têm problemas sérios. Mãe presa, padrasto preso, não têm pai, não têm mãe, como que eu vou fazer? A mãe não tem paciência com 5, 6 filhos, trata com violência em casa... Como que eu vou fazer?”*

A professora não sabe o que fazer porque vê na história desses alunos um fator que limita seu desenvolvimento na escola. Diante desse quadro, Maria constitui necessidade e motivos em sua atividade que encontram no carinho e na proteção dispensada a essas crianças uma forma de satisfação. Maria diz: *“A gente tá mais angustiada do que os pais, porque tem pai que não tá nem aí, né?”* Ou seja, agindo assim, Maria está oferecendo aos alunos o que julga necessitarem: atenção, cuidado, proteção.

A família do aluno de hoje é descrita por Maria como pouco atuante na escola. Ela ressalta a diferença de quando iniciou a carreira e desabafa: *“Os pais, mesmo que não tivessem aquele compromisso, mas os pais eram mais comprometidos com os filhos, eles tinham medo que os filhos repetissem de ano”*.

O medo de que os filhos repetissem de série é colocado como um aliado da escola. Esse temor em relação ao fracasso da criança fora de casa, é visto por Maria como um mobilizador para a família.

A diferença entre o desenvolvimento da criança no lar e na escola é grande. Os pais realmente sentem medo que seus filhos fracassem na escola, porque se isso acontece, é um sinal que a família também fracassou. A escola já possui a explicação formada a respeito do fracasso do aluno, que faz recair sobre a família toda a responsabilidade.

Lahire (1997), em estudo realizado na França, pesquisou as famílias populares cujos filhos apresentavam uma vida escolar de sucesso e de fracasso. O autor esclarece que muitos professores “retêm apenas um traço, um elemento da vida do aluno, que nem sempre corresponde ao verdadeiro”, pois, quando o pesquisador visitava as famílias de filhos que experimentavam uma situação de fracasso escolar, percebia que a falta de compromisso com a vida escolar do filho, descrita pelos professoras, não era verdadeira; que existia uma preocupação, um desejo de que o filho tivesse sucesso, porém, muitos pais não sabiam falar francês (no caso de filhos de imigrantes argelinos), sua cultura era muito diferente da escolar, faltavam-lhe condições intelectuais para ajudar os filhos e uma indicação da escola sobre o que deveriam fazer.

O autor apresenta exemplos de alunos que vivem situações de sucesso escolar, embora, sua configuração familiar, vista de uma forma ligeira, poderia sugerir o contrário. São também casos de imigrantes que chegaram à França, e que nesse país não frequentaram a escola, porém, como desejam

que os filhos tenham uma condição de vida superior às suas, acabam contribuindo para que as crianças encontrem sentido em ir à escola e aprender, para obter uma condição escolar de sucesso.

É consenso que uma família que lê, se informa, conversa com os filhos, acompanha seu rendimento também contribui para que a criança desde cedo perceba a importância da escola em sua vida e dê sentido ao que aprende. De maneira que não se pode imputar às camadas populares a responsabilidade pelo fracasso escolar das crianças, julgando que a sua condição o impede de aprender. Lahire (1997) contribui para reflexão em torno da desmistificação da crença de que a escola conhece totalmente o aluno e sua família, revelando um outro lado do lar a que a escola pouco tem acesso.

Charlot (2005 A, p. 20) também faz esse alerta, quando se refere à importância da irmã mais velha, da vizinha, de outros personagens que não sejam somente pai e mãe dentro do processo de aprendizagem do aluno. O autor refere-se a pessoas que têm influência decisiva na mobilização educacional do aluno e não são consideradas em pesquisas e, no nosso caso, pela professora.

A família do aluno só é convidada a participar quando é necessária sua “mão de obra” gratuita. Isso ficou explícito em muitos momentos no decorrer da pesquisa e na fala da Diretora; quando relatou sobre as mudanças no espaço escolar conseguidas através da parceria com uma mãe. Presenciamos essa senhora indicada pela Diretora elaborando cuidadosamente uma horta escolar.

Os pais participam com o trabalho manual, a parte intelectual e até mesmo a avaliação das ações da escola ficam para os professores. Há um distanciamento da escola com a família, camuflado pelo discurso que outorga aos pais a falta de compromisso com os filhos.

Os sentidos e significados atribuídos por Maria ao sucesso e ao fracasso escolar relacionam a criança ao lar, sua situação de sucesso ou fracasso corresponde à maneira como o aluno foi criado, ou que é acompanhado pela família. Obviamente existe uma posição objetiva de vida dessas crianças que experimentam situações hostis no lar, porém, há também uma posição subjetiva. O que vai determinar se essas experiências de vida irão mobilizá-lo ou não para aprender é o modo como vai significar os eventos de sua vida, como vai subjetivar a realidade objetiva na atividade, e assim produzir seus sentidos subjetivos.

Tanto o sucesso como o fracasso escolar, do ponto de vista da professora,



são produzidos fora da escola, não se relacionam com esse espaço, como se a sentença que lhes vai conferir sucesso ou fracasso escolar já chegasse pronta à escola.

### **EMPENHO E DISPOSIÇÃO COMO GARANTIA DE SUCESSO NA PROFISSÃO**

9e) Reconhecimento do seu trabalho a partir do olhar de pais e supervisores

45e) Seu modo de ser professora sempre deu bons resultados

46e) Sempre se empenhou para ser uma professora de sucesso

47e) O reconhecimento do seu trabalho é confirmado pelas palavras dos pais e da escola

48e) Os problemas da sala são resolvidos pelo professor

49e) Necessidade de demonstrar segurança em seu trabalho

52e) O professor é o responsável pelo do projeto da escola

Esse núcleo de significação revela como Maria avalia sua experiência na educação. Os indicadores aqui aglutinados ajudam a compreender melhor como a professora foi configurando sua vivência na relação com a direção da escola, pais, alunos e professores, e dessa forma atribuindo sentidos e significados a essas experiências.

Maria se autoavalia como uma professora que atinge bons resultados. É a partir do contato com seus pares, das avaliações que recebe, dos relatos de pais, da forma singular como seus alunos se relacionam com ela que chega a essa conclusão.

Para González Rey (2003, p. 136),

**O sujeito representa a singularização de uma história irrepetível, capaz de captar elementos de subjetividade social que somente serão inteligíveis ao conhecimento por meio de construções de indicadores singulares presentes nas expressões individuais.**

Esses indicadores estão presentes, sendo expressos por meio das lembranças que são narradas por Maria e da sua fala emocionada, que nos remete a aspectos singulares de seu modo de agir e pensar.

Maria iniciou sua carreira sem nenhuma formação; mesmo nessas condições conseguiu a aprovação dos seus superiores. A professora conta que cada visita feita pelo Diretor da escola rural, no interior do Estado do Paraná, recebia uma avaliação registrada em um caderno. A professora relembra: *“E tinha assim relatos de diretor, coordenador, que iam e quando era reunião dos professores, sempre meu nome estava lá, elogiando. Eu ficava assim super lison... como é que fala, nossa ficava lá em cima. (...) Eles chegavam lá e ficavam... Eu tinha um caderno de visita, e nesse caderno eles escreviam maravilhas”*.

Maria ficou muito feliz quando lembrou desse fato, apenas lamentou por não ter guardado esse caderno, então disse: *“eu me arrependi de não ter guardado a minha história”*.

Essas primeiras avaliações que Maria recebeu quando iniciou no magistério têm um peso muito grande em toda a sua carreira. Ela fala desses registros de avaliação como a sua “história”, de uma forma muito emocionada. A atitude dos supervisores em valorizar sua luta e escrever algumas linhas sobre seu trabalho impulsionou Maria a continuar e se dedicar ainda mais.

Maria repete essa forma de avaliar com seus alunos, registrando em seus cadernos os progressos que tiveram e o que é necessário melhorar. Em geral são recados carinhosos, que falam mais do potencial das crianças do que de suas limitações ou dificuldades.

Quando Maria se descreve como professora, inicialmente diz: *“Eu sou assim uma pessoa que domina a sala de aula, mas eu sou muito gritona”*.

Maria fala de si, de sua habilidade em dominar a sala e faz a ressalva quanto ao seu jeito de falar. A professora comenta que por ser filha de nordestino, acredita que se expressa com voz muito alta, mas que essa maneira de falar nunca atrapalhou seu desempenho. Pelo contrário, afirma que seu jeito de ser acaba dando mais resultados, pois os alunos a compreendem. *“A minha linguagem talvez eles captem melhor. Então eu nunca tive esse problema... Onde eu trabalho sou bem recebida, tenho amizade com todo mundo. As pessoas sempre me respeitaram”*.

Maria aprendeu a ser professora pela prática, que foi sendo aprimorada através de cursos e com a faculdade, mas fica claro na fala da professora que sua autoavaliação recai mais na sua maneira de tratar os alunos, no seu jeito de ser. Maria relembra momentos importantes em que houve o reconhecimento de seu trabalho: *“E ele (um pai de aluno) mandou fazer pra mim (uma placa) me agradecendo do filho dele que tinha aquele problema de “chave”. E eu alfabetizei o filho dele e ele ficou maravilhado com isso”*.

O relato acima se refere ao tempo em que Maria lecionou em Ji-Paraná, Estado de Rondônia. A professora alfabetizou um aluno que tinha lábio leporino, popularmente chamado de problema de “chave”. Essa experiência e muitas outras por ela descritas conferem-lhe um sentimento de dever cumprido, de realização.

Almeida (2004, p. 119), referindo-se ao trabalho do professor, afirma que: “o fio condutor de nossa ação é a experiência de cada um, constituída na trajetória pessoal e profissional”. Para Maria, lembrar sua trajetória profissional é reviver fatos que a impulsionaram, é o entrelaçamento com a vida pessoal que também se altera, melhora, se desenvolve.

A avaliação de Maria é sempre muito positiva, a professora faz um balanço de sua experiência na educação com orgulho, e conta: *“Tudo que eu fiz foi válido, foi com sacrifício e que eu dou valor. Não me arrependo (...), e eu acho que cumpri com todas as etapas trabalhando na roça, andando na roça, na cidade ou na escola particular com meu jeito meio caipira mesmo, porque eu sou meio caipira”*.

Maria identifica-se com a condição de “caipira”, por ter vindo da roça e por perceber em seu modo de falar e ser uma diferença com os demais professores. Em uma ocasião, quando realizamos uma atividade com o instrumento de completar frases, Maria escreveu que *“a sua maior dificuldade hoje é se expressar em público”*. Relatou depois que se sente tímida de expressar o que pensa.

Essa revelação foi muito inusitada, nunca esperamos ouvir isso de Maria. Ela sempre falou muito nas entrevistas, demonstrando muita segurança. Esse fato relatado nos fez compreender o quanto Maria precisa se superar a cada dia, e foi possível perceber o esforço que faz para transpor essa dificuldade de falar em público.

No decorrer da sua atividade, Maria sente necessidade de se expressar, de discutir assuntos, fazer reuniões com pais, participar de reuniões com professores, coordenadores, portanto, de exercer a atividade política que a docência lhe confere na sua plena extensão.

Assim como superou sua dificuldade na matemática no início da carreira com o auxílio do irmão mais velho, Maria supera essa dificuldade de falar publicamente e garante a participação em uma pesquisa na escola.

Durante todo o trabalho de entrevistas Maria queria uma avaliação sobre o que falava, perguntava se realmente estava relatando fatos importantes para a pesquisa, repetia que não estava achando difícil, que estava feliz em poder contar sua história. Ao final de todos os encontros Maria relatou: *“As meninas (professoras da escola) falam assim, me chamam de deputada, mas quando eu me sinto à vontade, mas eu tenho muita dificuldade de falar, de conversar em público. Tenho uma dificuldade imensa, eu acabo me tropicando, sabe, falando errado. Sabe, porque eu não tô me sentindo a vontade, mas quando eu me sinto à vontade, deslança”*.

Mais que sentir-se à vontade, Maria sente que a indicação da Diretora para sua participação na pesquisa é uma resposta aos anos de dedicação no Magistério. No dia em que entregamos um manuscrito com o resumo da sua trajetória de vida, Maria ficou muito emocionada, disse que guardaria para sempre esse documento, para que seus descendentes pudessem ler e saber mais sobre sua vida.

Maria fala de seu modo de ser professora, de sua insegurança em falar em público, de suas características como pessoa e como profissional, porém, faz o seu relato falando pouco sobre os aspectos metodológicos que utiliza, ou sobre a transposição de teorias para a prática.

Segundo Almeida (2004, p. 119), “nossos sucessos e insucessos podem então pedir por uma teoria, para validar nossa prática ou para aprimorá-la”. A teoria como balizadora da prática descrita por Almeida (2004), contribuiria muito para Maria refletir sobre sua prática cotidiana e ampliar os horizontes.

Em alguns momentos Maria tentou explicar a diferença entre métodos, e comentou: *“Qual a diferença do método antigo, com o construtivismo e com o tradicional? O construtivismo, ele constrói. Os textos dele (aluno) são muito mais criativos, enquanto que o tradicional era muito aquilo”*.

Embora Maria refira-se ao construtivismo como resultante de textos criativos, revela que tem “muita dificuldade” em usar essa metodologia da construção de textos com seus alunos.

Nos meios educacionais a palavra construtivismo ganhou “status” de uma prática que legitima a eficiência da escola e dos professores, portanto, Maria faz questão de deixar claro o que conhece do método, mas não esconde as dificuldades que encontra ao tentar mudar sua prática.

Ainda referindo-se à teoria, Maria relata sobre uma experiência que viveu em 1987, quando participou de um curso sobre alfabetização. Nesse curso os professores aplicavam com seus alunos o que estudavam com a ministrante da formação. Maria conta: *“Porque na verdade as cobaias fomos nós mesmos, professores, que fizemos um trabalho e depois levamos para a própria Telma Weiss. Quando eu vejo agora, por exemplo, quando agora eu vejo os vídeos, eu lembro quando eu fiz um curso que nós pegávamos as crianças (...) Então não sei se esse seria o método ideal. Ela tirou de nós professores, ela teve a ideia dela, depois fizemos com os alunos, levamos lá. Ai quando eu vejo as tele aulas que eu assisto falando...”*

Maria comentou que gravou depoimentos durante esse curso, que depois foram exibidos na escola para todos os participantes. Conforme seu relato, ela sentiu-se “cobaia” de um método, ou técnica de trabalho, porque foi ela quem aplicou a teoria na prática. A professora demonstra que sentiu que algo foi retirado dela, que sua colaboração na atividade não acrescentou em seu trabalho, isso fica evidente quando em tom sarcástico, diz: *“Ai quando eu vejo as tele aulas que eu assisto falando...”*

Para Charlot, (2005 B, p. 95) tanto o professor em sua classe como o pesquisador estão desenvolvendo uma teoria. Identificamos que há uma dificuldade de diálogo entre formadores e professores. O professor necessita se reconhecer nessa teoria, ou perceber que os saberes que construiu ao longo de sua prática não sejam deixados de lado. Charlot (2005 B, p. 95) afirma: *“Acho que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo ‘Não queremos teoria’; o que os professores não querem é uma teoria que só está falando de outras teorias”.*

Maria alfabetiza com mais firmeza com o método tradicional, poderíamos supor que muitas teorias poderiam contribuir em sua prática, porém, a abordagem em capacitações deve manter um diálogo com o professor, que, segundo

Charlot (2005 B, p. 95) possui “um saber coletivo, historicamente criado (...) que temos que levar em conta”.

Maria sente-se feliz ao perceber que aprendeu coisas novas. Quando se refere ao sacrifício que passou na trajetória profissional, percebe seu crescimento e se emociona. Maria fala: *“Então eu acho que tudo isso é um aprendizado que está em mim e ninguém vai tirar. Eu acho que tudo que eu tenho eu dou valor. Porque tudo foi no sacrifício, não foi nada de mão beijada. (...) Fiz essa faculdade de normal superior que até era uma boa opção porque eu nunca consegui terminar a pedagogia porque não tinha..., financeiramente a gente não podia”*.

Contornando adversidades, Maria consegue terminar o curso superior faltando dois anos de trabalho para sua aposentadoria. O que mobiliza Maria para cursar a faculdade, segundo o que nos relatou, é o sonho de encerrar a carreira como uma professora formada, e a possibilidade de se inscrever em concursos públicos por possuir a formação exigida.

Seu modo de agir no espaço escolar, e fora dele, revelam sua preocupação com a avaliação externa e também a sua fidelidade aos valores aprendidos no lar. Maria relata como encara a presença do outro na sua sala de aula com as seguintes palavras: *“Eu não tenho esse negócio. E nem porque chega você, qualquer um ou a direção eu vou parar de falar do jeito que eu estou falando, de jeito nenhum”*.

Com essa segurança e convicção, Maria demonstra ser muito segura em sua sala de aula, porém, a forma de se apresentar segundo Arendt, (1991, p. 23), “revela, mas também oculta”. Podemos perceber que Maria não teme a direção porque segue as regras da escola, porém, o que está por trás de sua segurança é uma fragilidade manifestada através de sua inquietação quanto aos métodos que utiliza. Várias vezes Maria fez comentários sobre atividades dadas aos alunos buscando uma aprovação nossa, ou ressaltava que estava falando alto para chamar a atenção de todos. Eram condutas absolutamente normais, mas que a deixavam insegura porque poderia estar expondo algo que pudesse não ser aprovado.

Maria foi a primeira professora indicada pela Diretora para a pesquisa, por considera-la a expressão de uma professora de sucesso. Maria ficou feliz pela indicação, e no transcorrer da pesquisa apontou como é sua relação com a diretora. Ela relata: *“A direção está lá, mas se você começar a levar muitos problemas pra lá ai você vai ser um professor incompetente”*.

Entendemos que Maria vive situações com as quais se sente em confli-

to, e procura resguardar-se da direção para não ser vista como incompetente, preferindo resolver seus problemas na sala de aula.

Quando conversamos com a Diretora da escola, percebemos que sua preocupação com o aspecto pedagógico recai justamente no domínio de classe pelos professores. Durante nossa entrevista, narrou várias histórias sobre professores que necessitavam de auxílio para “dominar a classe”. Também nos relatou o quanto se vê limitada em poder ajudar os professores pela falta de tempo, o que comprovamos, pois foi necessário agendar um horário para entrevista com muita antecedência.

A Orientadora Pedagógica organiza os projetos coletivos, e essa atividade requer muito de seu tempo. Nos Horários de Trabalho Coletivo, precisa atender a muitas demandas diferentes, uma vez que a escola tem mais de 800 alunos e funciona nos três períodos. Dessa forma, o contato do professor com a direção e a orientação escolar é bastante restrito.

No momento em que Maria reflete sobre suas características subjetivas, como professora, e se vê como alguém que honra a questão de resolver seus problemas na sala, ela percebe que suas necessidades de auxílio, apoio e orientações somariam como mais uma preocupação para a equipe diretora. Maria fala: *“O diretor também ele honra isso. Se o professor ficar toda hora levando aluno ali na diretoria ele já rotula o professor como incompetente”*.

Para Charlot (2005 B, p. 91) “Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula”. Essa afirmação do autor traduz um aspecto importante da profissão, o ato de ir até a direção pedir ajuda faz pouco sentido, pois a necessidade de decidir é imediata, não havendo espaço para reflexão. Maria diz: *“Se o aluno é seu, você que tem que dar conta. Agora, se você vai lá só em casos extremos... Eu, por exemplo, este ano, eu nem fui lá”*. Maria resolve seus problemas e ainda assume as consequências de tomar suas decisões sozinha.

Charlot (2005 A, 107) chama a atenção para a prática do professor que pode lecionar por quinze anos sem nunca ter tido uma conversa com seus alunos, pois se vê envolvido em um ativismo tendo no “tempo o principal adversário”. Assim, a direção da escola também age sem conhecer o professor, sem ouvi-lo, sem refletir sobre a ação da escola coletivamente, sem que haja um tempo para discutir assuntos que são urgentes.

Maria compreendeu como se movimentar na escola sendo vista como competente. A sua postura de fazer tudo sozinha também está expressa na forma de conduzir suas aulas, para ela o aluno com sucesso é aquele que realiza as atividades, como relatou, é um aluno que “anda com as próprias pernas”.

González Rey (2003, p. 136) enfatiza que, “O sujeito individual está constituído pela subjetividade social e, por sua vez, é um dos momentos constituintes daquela, por meio das consequências de suas ações criativas dentro do tecido social em que atua”. Maria apresenta informações que fornecem elementos para compreender a subjetividade da instituição em que atua. Nessa escola, o professor que apresenta poucos problemas ao diretor é um “bom professor”, pois está cumprindo com seu dever. Conforme Maria argumenta: “*Se o aluno é seu, você que tem que dar conta*”.

Os anos de experiência de Maria como professora e a maneira como assume a responsabilidade da sala de aula sozinha demonstram que reteve o traço subjetivo da escola, na qual cada um faz sua parte. Maria também contribui para a constituição dessa forma individualista que impera na escola, reforça isso quando não reclama de nada para a direção. Também reproduz esse tipo de avaliação quando valoriza no aluno de sucesso a capacidade de fazer sua atividade sozinho, sem necessitar de ajuda.

Maria cumpre com todo o projeto da escola, realiza passo a passo o que planejam. Essa maneira de realizar as tarefas aponta para os sentidos e significados que atribui ao sucesso e ao fracasso escolar. Maria adota essa postura, algo que espera de seus alunos, que cumpram o que lhes é passado, que realizem todas as tarefas.

Durante sua fala Maria demonstra reconhecer que o professor é o responsável pelo projeto da escola, considerando que é papel do docente realizar as ações planejadas. Maria percebe que nem todos os professores se dedicam aos projetos, que os resultados nem sempre são positivos porque nem todos se envolvem. A professora comenta: “*O professor tem capacidade, quando ele quer fazer alguma coisa ele faz. Mas ele é muito acomodado, ele se acomoda muito*”.

Maria mostra o planejamento, indica em que parte está com os alunos, fala de suas dúvidas se o que está sendo feito é realmente relevante, pois percebe que o espaço de alfabetização que é o seu foco principal é um pouco prejudicado por outros projetos. Percebe que nem todos os professores seguem, mas garante



que faz sua parte, mesmo atuando em contradição ao que acredita demandar mais urgência e atenção.

Quando relata que está sempre na sala, ou seja, que seu foco o tempo todo que está na escola são seus alunos, que resolve seus problemas na sala, Maria também espera essa mesma atenção dos estudantes. Notamos, então, uma relação entre sua maneira de ser e agir no ambiente educacional, e a sua descrição dos alunos que vivem situações de sucesso escolar em sua classe: para ela, esses alunos “não precisam da professora”.

### **AS CONTRADIÇÕES E AMBIGUIDADES DA REALIDADE ESCOLAR**

57d) A Aprendizagem não acontece de forma linear

58d) Nem todos os alunos aprendem com o mesmo método

59d) Admite que força a aprendizagem dos alunos sem resultado

60d) A avaliação externa da escola (Saresp) gera ansiedade

61d) Reforço escolar é cansativo para o aluno

63d) Conflito: dificuldade em trabalhar com os alunos em risco de fracasso escolar e alunos com sucesso escolar no mesmo ambiente

Neste núcleo de significação, discutimos as contradições e ambiguidades constituídas nas práticas vividas na realidade escolar que fazem Maria sentir-se impotente. Dentre essas práticas está a avaliação externa (Saresp) e as aulas de reforço escolar (denominada sexta aula).

Percebemos no relato da professora uma angústia em relação à maneira de a escola conduzir as provas de avaliação instituídas pelo governo, e também suas dúvidas quanto aos resultados da sexta aula, que objetiva revisar conteúdos e principalmente atingir alunos que estão em situação de fracasso escolar. Tais práticas, que poderíamos dizer institucionalmente colocadas, acabam também levando a professora a viver um conflito na condução do trabalho com alunos cujos ritmos na execução de atividades são diferentes, ela relata que essa diferença atrapalha a condução da aula.

Esses conteúdos acima descritos, que são apresentados na fala de Maria,

se revelam através de uma contradição, e serviram de importante sinalizador para apreender os sentidos e significados atribuídos pela professora ao sucesso e ao fracasso escolar.

Charlot (2005 A, p. 102) chama a atenção para o conceito de contradição. “Quando digo ‘contradição’, não se trata de um julgamento moral, mas de uma descrição. (...) O conceito de contradição não é axiológico, mas analítico, eu constato eu analiso”. Analisamos as falas de Maria, expressas no decorrer da pesquisa, tomando como referência a forma como Charlot trata a contradição, que aqui se traduz no embate entre algumas concepções de Maria, e as propostas e expectativas da instituição com o resultado de avaliações externas e o reforço escolar.

No primeiro encontro coletivo com as professoras, discutimos um texto *Uma rosa de outro nome*, que usa a metáfora de um jardim de rosas para falar da sala de aula. Maria se identificou com o jardineiro descrito no texto, que forçava as rosas a abrirem todas ao mesmo tempo e, refletindo sobre a leitura, relatou: “*Porque você olha pra ele (o aluno) e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa, nem forçando eu acho que ela não abre. Eu tiro as pétalas*”.

Maria percebe que às vezes age de uma forma desesperada para que seu aluno aprenda, e revela uma expectativa negativa quanto ao resultado de sua ação, quando diz, “*nem forçando eu acho que abre*”.

O conflito que ela vive no dia-a-dia da sala de aula torna suas ações paradoxais. Em determinados momentos Maria fala do carinho do que escreve no caderno dos alunos para reverter situações de baixa autoestima, em outro, revela que força a aprendizagem, que sua postura, analisada de uma forma metafórica “tira as pétalas” dos alunos. A professora constata: “*forçamos muito e acaba ficando, como que fala... encruado né... murchou*”.

Maria identifica em sua prática uma ação que não favorece o aprendizado do aluno, porém, diante das exigências do projeto da escola, dos conflitos que são gerados no decorrer do dia-a-dia na sala de aula, Maria age sem refletir, em contradição com o que acredita realmente surtir efeito, ou em contradição com outras práticas exigidas na mesma instituição.

Charlot (2005 A, p. 102) ressalta que não “é ruim viver em contradição; digo apenas que nossas escolas, especialmente as de periferias, são confrontadas com contradições cada vez maiores”. Maria convive com alunos que têm situações distintas, são crianças com histórias de vida muito diferentes umas das

outras, algo que também modifica a forma de aprender e o nível de desenvolvimento de cada uma. Entretanto, a avaliação externa que o Estado de São Paulo realiza é igual para todos, mesmo com toda a discussão nos meios escolares sobre a pluralidade cultural<sup>19</sup>, respeito à diversidade<sup>20</sup> e o apelo à inclusão<sup>21</sup>.

É interessante analisar que a angústia que Maria sente é resultado das decisões conscientes que toma para conviver dentro de um cenário confuso. As instituições educacionais têm debatido sobre a diversidade, a consideração que o professor deve ter com as diferentes formas de o aluno manifestar seu aprendizado, mas adota posturas que confere às práticas propostas um objetivo comum, em que todos estejam nivelados.

Quando realizamos o primeiro encontro coletivo, as professoras estavam muito inquietas com a prova do Saresp que aconteceria naquela semana. Então, durante as discussões do dia essa avaliação ganhou destaque.

Em relação à prova Maria falou: *“Aí a gente fica angustiada nessa semana então fica uma pressão em cima de nós, professores. Eu fico mais angustiada que o próprio aluno”*.

Essa angústia que Maria relata a faz buscar algumas formas de agir imediatamente. As necessidades e motivos gerados na atividade da professora encontram na sua realidade uma forma de satisfação, que neste momento converte-se no trabalho árduo com o aluno em busca de um preparo mais adequado para avaliação externa.

González Rey contribui para que seja possível compreender melhor o movimento de Maria diante de uma situação que desperta um misto de emoções, que de acordo com seu relato é descrita como “angústia”. Para o autor (2005 B, p. 246), “a necessidade é o estado emocional do sujeito que se gera de forma constante no curso de suas atividades; portanto, a emocionalidade do sujeito responde a processos emocionais que acompanham suas ações nos diversos contextos de que participa”.

Maria deseja que seus alunos estejam preparados para a prova, então, na

<sup>19</sup> Estamos nos referindo aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que dedicam parte de seu conteúdo sobre esse tema.

<sup>20</sup> Nos referimos às campanhas publicitárias governamentais que abordam esse tema, dentre outras investidas, como debates em HTPCs e um curso denominado Teia do Saber, que as professoras estavam fazendo aos sábados, e, dentre outros temas, abordava esta temática.

<sup>21</sup> O Projeto de Inclusão de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial é garantido pela Lei LDBEN – Lei nº 9.394/96, no seu artigo 4º.

eminência dessa avaliação, prepara algumas atividades parecidas com as provas dos outros anos e tenta sensibilizar as crianças sobre a importância de se esforçarem para conseguir um bom resultado. Essa corrida em busca de um resultado satisfatório gera a angústia que a professora cita, e, assim, a pressão feita pela direção com relação aos professores é dividida com os alunos.

Evidentemente Maria fica mais angustiada que os alunos, pois ela sabe o que significa para a escola esse resultado, a professora conhece o que a mídia faz com a nota dessas avaliações, quando expõe de uma forma pouco contextualizada um resultado. Sabe, também, que a escola poderá passar por uma situação vexatória caso os alunos não se saiam bem.

Charlot (2005 B, p. 106) fala da angústia em avaliar, destacando que, “a instituição tem a angústia de conhecer tudo, a instituição está pensando que, avaliando tudo com rigor tecnológico, vai poder conservar um mínimo domínio sobre tudo, e quanto menos sabemos dominar uma situação, mais estamos exigindo avaliação”. Essa observação do autor pode ser constatada no meio educacional, no qual é possível perceber que muitos são os projetos colocados em prática, porém, a própria escola não domina a forma de execução. Mais importante do que essa avaliação seria o acompanhamento do processo pelo qual o aluno aprende, que serviria como sinalizador de novas alternativas ou da permanência de práticas que surtem resultados.

A escola ficou mais de três semanas agitada com a prova (que aconteceria), os professores estavam visivelmente cansados com o preparo dos alunos. Também tiveram conversas com pais, o que objetivava uma ajuda em casa, e a garantia da presença da criança no dia da aplicação da avaliação do Saresp.

Quando a escola solicitou a ajuda dos pais no momento dessa avaliação externa, nós ficamos bastante surpresos, esse empenho em engajar a família a fim de contribuir para atingir melhores resultados poderia acontecer em outras épocas, não só no final do ano em uma avaliação, mas para garantir a eficácia de todo um processo.

Essa avaliação externa tem a sua pertinência, mas a escola dedicou a esse evento uma importância muito superior, à reflexão sobre o sentido de avaliar, que poderia ser mais significativo para professores, pais e alunos. Isso ficou de lado.

Durante o encontro coletivo Maria ouviu atentamente o que a professora Ana comentou sobre o Saresp, e confirmou que pensava da mesma maneira que

a colega em relação aos critérios adotados e a algumas falhas, como é o caso de a prova dos alunos da primeira e segunda série do Ciclo I apresentar o mesmo nível de dificuldade. Outro ponto que Maria destacou foi a insegurança em relação à procedência da prova, a professora relatou: *“Vai ser uma surpresa, porque nós nunca fizemos dela, o Saresp sempre veio de São Paulo mesmo, nunca veio do Rio de Janeiro, agora veio do Rio de Janeiro”*.

Maria reconhece a diferença entre seus alunos, e que, uma prova única para todos, provavelmente, não avaliará muito do que eles sabem. Pela sua fala depreendemos que reconhece que a aprendizagem não acontece de forma linear em um tempo determinado, é um processo dinâmico, do qual professores e alunos participam.

Com a experiência de uma professora com mais de 25 anos de Magistério, Maria relata: *“Cada um tem seu tempo certinho, principalmente eu que dou aula para a 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, a criança às vezes dá uma pipoca assim... de um dia para outro você nem acredita que está lendo”*. Embora constate isso, Maria dedicou-se muito durante a semana que antecedeu a prova, e acabou, como ela mesma relatou, forçando as crianças para que todas tivessem êxito.

O que a mobiliza além da pressão da direção é a necessidade de manter a posição de uma professora que consegue alfabetizar os alunos, que exige, que consegue o que deseja das crianças. Como relata: *“Tudo que você pôde você fez...”*

Ao longo de todo o relato de Maria é possível identificar como a professora se mobiliza, como age em relação aos desafios que aparecem no decorrer de sua atividade. De modo geral, Maria usa as adversidades para lutar mais bravamente rumo a seu objetivo, os motivos gerados no decorrer de sua atividade a impulsionam para que diante de qualquer obstáculo não desista, não se acomode, mas, que demonstre sua força.

Os motivos, segundo González Rey (2005 B, p. 246),

**Diferentemente das necessidades, são sistemas de necessidades que foram configurados de forma relativamente estável na personalidade e em que sempre participam núcleos de sentido que atravessam as mais diversas formas de atividade do sujeito, que poderiam ser denominados como tendências orientadoras da personalidade.**

A afirmação do autor contribui para que possamos compreender uma “tendência” de Maria em reagir diante dos desafios, que revela uma forma singular de vivê-los e articulá-los de maneira a sentir-se bem em perceber que lutou, e fez tudo que pôde.

O caráter ambíguo da afirmação: “*Tudo que você pôde você fez...*” também faz recair sobre o aluno a culpa caso não tenha êxito nas provas. O professor fez tudo, a escola fez a sua parte, mas o aluno não se esforçou.

Como Maria relata: “Eu fico mais angustiada que o próprio aluno”. Dito isso, a professora demonstra que embora esteja preocupada, pressionada, fazendo o que pode, seus alunos não compartilham sua angústia. Talvez seus alunos estejam sentindo-se pressionados também, porém, sua forma de manifestação é diferente da professora.

A compreensão de algumas teorias sobre o desenvolvimento da aprendizagem na criança poderia contribuir para que diversas práticas que a escola adota realmente melhorassem a condição do aluno e diminuíssem o sofrimento do professor.

Vygotski (1988) enfatiza que conhecer o nível de desenvolvimento do aluno não se restringe àquilo que ele sabe fazer, ao seu nível real de desenvolvimento, mas também agrega o que esse mesmo aluno é potencialmente capaz de desempenhar. Para Vygotski (1988, p. 97) “A zona do desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. Portanto, o processo de mediação, que Vygotski (1988) discute ao referir-se ao meio cultural, e as relações do indivíduo para o desenvolvimento humano, funcionam como potencializadores do processo. Para Oliveira (1999, p.64), a teoria de Vygotski acerca da intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro ajuda a compreender que, “quando um aluno recorre ao professor como fonte de informação para ajudá-lo a resolver algum tipo de problema escolar, não está burlando as regras do aprendizado mas, ao contrário, utilizando-se de recursos legítimos para promover seu próprio desenvolvimento”.

Mais uma vez identificamos a carência do estudo contextualizado de uma teoria que sirva para refletir sobre as práticas escolares, e que contribua para que o processo de alfabetização seja mais bem encaminhado, com expectativas mais reais quanto às possibilidades de cada criança.

Quando a escola é conivente com determinadas formas de avaliação que desconsideram o desenvolvimento do aluno, percebemos que essa omissão também está ligada ao fato de não haver argumentos fortemente embasados para barrar práticas equivocadas e arbitrárias, ou ao menos ajustar essas ações para que sejam menos dolorosas para toda a escola.

A manifestação da dúvida de Maria diante de práticas escolares se estende também à aula de reforço. A professora questiona essa prática com o seguinte argumento: *“Por que, além de nós trabalharmos, os coitadinhos têm que ficar, eles já estão cansados como nós, né? Ainda têm que ficar mais uma hora aula estudando, pra ver se consegue abrir, mas se cada um tem o seu tempo, é muito difícil pra você, é...”*

Maria refere-se à sexta aula (aula de reforço), instituída pela política educacional da Rede Pública Estadual de São Paulo, como uma forma de cansar ainda mais os alunos. Durante o tempo da pesquisa tentamos conhecer mais sobre essa sexta aula. Na prática é uma aula normal, com os mesmos recursos didáticos usados no período normal de aula, porém, é ministrada por outro professor.

Maria demonstra uma impotência diante das práticas educacionais, reage como se não fosse capaz de melhorar a situação, ou adaptá-la como desejaria.

No entanto, conforme afirma Gonçalves e Bock (2005, p. 117), “O sujeito é ativo em todos os processos de que participa, ainda quando seu papel é mascarado ou encoberto ideologicamente”. Maria acata as ordens, age de maneira que acha mais conveniente em busca do resultado que a direção espera, e não expõe o que realmente pensa sobre o assunto. Maria é capaz de perceber as falhas, quanto enfatiza que o reforço escolar deixa seus alunos cansados, mas sua omissão a faz conviver dentro de uma contradição.

Charlot (2005 A, p. 102) fala da dificuldade que há em conviver com a contradição e afirma que “Quando você é colocado diante de duas ordens, ambas legítimas (...) e contraditórias, você desenvolve uma neurose ou, no mínimo, graves dificuldades em suas relações com o meio”.

Em todo o relato de Maria percebemos uma impotência diante de alguns conflitos, como por exemplo; as práticas impostas pela escola como a avaliação externa e a sexta aula, e a forma de conduzir suas aulas com alunos em situação de fracasso e sucesso escolar.

A dificuldade de gerir o trabalho com todos os alunos na sala de aula é explicada por Maria da seguinte forma: *“(...) crianças que precisam de mais atenção*

*têm que fazer muito rápido e às vezes devagar, devagar, como que você pode fazer. Tem que ser, não é fácil, e às vezes atrapalha os que estão num ritmo mais acelerado, atrapalha os que estão num ritmo mais lento”.*

Maria manifesta a dificuldade em conviver com a diversidade, espera que seus alunos tenham uma atitude semelhante à sua diante de uma ordem, que logo façam o que foi solicitado no mesmo ritmo. A professora é sempre a primeira a cumprir com tudo o que a direção determina, ela não questiona a validade do que é imposto, simplesmente faz.

Durante o encontro coletivo Maria afirma que cada criança tem seu tempo, que às vezes se surpreende porque de uma hora para outra aprende a ler, porém, em seguida faz o comentário: *“Mas os meus, da minha parte, os meus alunos que estão, que não sabem ler, eles precisam de um especialista, como um psicólogo, né? Porque na verdade são aqueles alunos que têm problema psicológico.* O rótulo que a escola já destina às crianças com ritmos de aprendizagem diferentes da maioria da sala, indica que o problema é exclusivo do aluno e da família, e por se tratar de problema psicológico a professora não pode fazer nada pela criança.

A incoerência da prática escolar é percebida pela professora, mas Maria não faz o movimento completo na compreensão dessas ações, não se apropria das contradições de modo a desconstruir as armadilhas que emperram a mudança, e acaba por repetir o discurso da escola, confirmando que o fracasso escolar é visto como responsabilidade do aluno e da família, que a escola faz tudo o que pode.

O sentido de estudar, se preparar, aprender mais, unir a família e a escola, se mostrou estar totalmente atrelado a uma prova, e não ao saber. Portanto, os sentidos e significados que atribui ao sucesso escolar tem como forte elemento constitutivo a capacidade do aluno em seguir ordens, fazer o que é solicitado com agilidade e sem reclamações.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases”.

Vygotski, 2001

Concluir este estudo, que abre caminho para novas investigações, nos deixa plenamente convictos de que estudar sentidos e significados possibilita que a realidade seja compreendida mais integralmente, considerando-se que o acesso a zonas de sentido só é possível através da história do sujeito que vivencia experiências subjetivas.

Conforme indica Vygotski (2001, p. 486), “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”, e foi através do diálogo, das entrevistas e do uso de diferentes instrumentos que objetivaram reunir informações de qualidade com a professora colaboradora da pesquisa, que foi possível chegar aos sentidos da professora Maria.

O professor imprime sua subjetividade em todos os momentos da prática, embora conviva em um ambiente escolar burocrático, autoritário e ideológico, desenvolve estratégias a partir de seus valores e crenças e, assim, exerce a atividade de forma singular, que só pode ser compreendida como tal.

Havíamos traçado o objetivo de apreender os sentidos e significados atribuídos por uma professora de escola pública ao sucesso escolar, portanto, no momento da nossa síntese procuramos elencar pontos de destaque que respondem ao nosso objetivo inicial, sempre considerando a dialética entre sucesso e fracasso, que possibilitou o maior esclarecimento do tema.

Nossa análise realizada através da metodologia de Núcleos de Significação (Aguiar e Ozella, 2006) tornou possível que os sentidos e significados da professora colaboradora da pesquisa fossem apreendidos dentro do movimento constitutivo de sua atividade, que está em constante ressignificação.

Para maior compreensão apresentamos as ações práticas da professora, seus sentimentos e as condições institucionais com as quais conviveu, elementos esses que são importantes sinalizadores para entendermos como se

constituíram essas significações para essa docente. Dentre as considerações que esta pesquisa permitiu, destacamos quatro, por compreendermos como fundamentais e por refletirem os sentidos e significados que a professora atribui ao sucesso/fracasso escolar.

### ***1 – O sucesso escolar é uma condição que resulta da vida familiar do aluno.***

O fato de o fracasso escolar ser visto no meio educacional como responsabilidade da família e do aluno já foi discutido e apresentado em muitas pesquisas<sup>22</sup>. Nosso estudo revelou que para a professora Maria, o sucesso também é um resultado da vida da criança no lar, dos valores dos pais e também da religião que o aluno segue. A família, entendida de modo bastante idealizado pela professora, é vista como uma forma de garantia do sucesso do aluno no ambiente escolar.

A professora Maria referia-se a um de seus alunos, que estava em uma situação de sucesso escolar, como uma criança cuja característica principal é seguir uma religião e constantemente falar dos ensinamentos religiosos que recebia em sua Igreja. Maria falava da postura do aluno e da família como a ideal, pois para ela, os valores religiosos estavam sendo ensinados a essa criança, o que resultava em um aluno que sabia respeitar os colegas, sabia perceber no outro um semelhante seu.

Como a professora crê que a maioria de seus alunos não recebe essa formação moral e religiosa em casa procura contribuir, em suas atividades, para a formação total do aluno na escola. Maria diariamente lê frases bíblicas, discute provérbios bíblicos com seus alunos, para deste modo motivá-los a praticar valores que considera importantes, como respeito e a honestidade.

O movimento constitutivo da ação de Maria resulta de uma vivência familiar muito ligada à preservação de valores morais que lhe foram ensinados pelos seus pais e se fazem muito presentes em sua maneira de ser professora. Mesmo realizando atividades que podem conduzir o aluno a uma reflexão sobre os valores morais e religiosos, a professora deixa muito evidente em seu relato o quanto é a família que pode contribuir para a formação da criança, quando relata que os filhos imitam os pais.

<sup>22</sup> Patto, 1999; Almeida, 2001; Souza, 1999; Patto et al, 2004; Bock e Aguiar, 2002; Charlot, 2005.

O sentido que atribui ao sucesso como sendo um estilo de comportamento que congrega valores morais e religiosos abre pouco espaço para uma discussão sobre o que realmente o aluno sabe, o quanto evoluiu na escola, e em que medida a escola pode contribuir para seu desenvolvimento. O sucesso escolar é visto como o resultado de um conjunto de condutas que o aluno já trás de casa e que são herdadas dos pais. A escola responsabiliza a família pelo fracasso e não considera, também, que suas ações são importantes na produção do sucesso.

A escola se vê isenta tanto da responsabilidade pelo fracasso quanto pela produção do sucesso, é um discurso que parece dar pouco valor à sua própria prática.

O aluno fracassado é visto pela escola como o resultado de uma família desestruturada. Embora em alguns momentos a professora reveja sua fala e indique que possui alguns alunos que conseguem ter um bom desempenho na escola independente de sua classe social, ou independente da configuração familiar, esse movimento de perceber a fragilidade da explicação dada ao fracasso do aluno não se completa. Deste modo, em pouco tempo de relato, a professora volta à sua explicação que patologiza a pobreza e retoma um discurso que lhe é familiar, indicando que seus alunos precisam de psicólogo e que os problemas de seus alunos já vêm desde o útero materno.

## ***2 – O aluno em situação de sucesso escolar é dócil, obediente, segue regras***

Ao definir o aluno que vive uma situação de sucesso na escola a professora desenvolve um discurso ligado à docilidade e à obediência da criança. O aluno de sucesso é visto como organizado, prestativo e que segue uma religião.

Charlot afirma que os alunos também acabam incorporando esses conceitos aprendidos na escola sobre o que é ser um aluno de sucesso. O autor ressalta que, “Foi a escola que acabou dizendo ao aluno que o mais importante não é aprender coisas, que o mais importante é passar de ano e obedecer às regras da escola” (2005 A, p. 30).

A professora Maria sempre ressaltou que conduz sua classe com muita ordem. Essa característica também foi elogiada pela direção quando indicou Maria para participar da pesquisa.

Destacando a questão não estamos dizendo que a disciplina não seja importante, e realmente concordamos que seja, apenas estamos constatando que o sucesso escolar, para essa professora, está ligado à ideia de um aluno que espera a sua vez para falar, obedece aos mais velhos, faz todas as atividades que a professora passa, enfim, é um aluno que apresenta um comportamento que não atrapalha a condução das aulas. Ressaltamos que o comportamento do aluno é enaltecido na fala da professora, e não o saber, o que ele desenvolve, a sua curiosidade e a sua participação.

Em nenhum momento a professora referiu-se a um aluno que seja indisciplinado, mas que produz em sala e seja considerado um sucesso.

### ***3 – O aluno com sucesso não precisa da professora***

Sobre as ações práticas da professora no trabalho com alunos que vivem situações de sucesso/fracasso escolar, podemos verificar que a preocupação de Maria está voltada àqueles que vivem situações de fracasso escolar.

O aluno em situação de sucesso escolar trabalha sozinho; como ela afirma, esses alunos “não precisam da professora”, ou “eles caminham com as próprias pernas”. A professora preocupa-se em passar leitura ou solicitar que ajudem seus colegas que ainda não fizeram suas atividades, quando já concluíram a sua, mas não há uma preocupação em ampliar ainda mais o saber dos alunos em situação de sucesso escolar.

Também recai sobre os alunos com sucesso uma reclamação, que sua rapidez em fazer as atividades, em saber todas as respostas “atrapalha” os demais alunos que necessitam de maior atenção. A preocupação com o avanço dos alunos com sucesso é deixada de lado, uma postura que contradiz a explicação de Vygotski, quando ressalta que a educação eficaz é aquela que precede o desenvolvimento do aluno. Esses alunos não são desafiados, é como se o seu rendimento superior ao dos demais colegas os colocassem em um extremo de exclusão dentro da sala de aula.

A professora destacou que procura fazer um trabalho individual com crianças que não estão alfabetizadas e que deixa claro para a classe que quem precisa ficar perto da professora são os alunos que apresentam alguma dificuldade. Uma postura que pode ser considerada estigmatizante para o aluno que recebe esse atendimento individualizado.

Em muitos momentos a professora comentou sobre a dificuldade em conduzir uma classe heterogênea, que necessitava de atividades diferenciadas para atender todos os níveis de desenvolvimento.

A professora parece desejar uma homogeneidade em sua classe, como se um nivelamento, que na nossa concepção é irreal, pudesse resolver um conflito quanto a organização de uma sala que tem alunos que estão em diferentes hipóteses de escrita e leitura. Conforme argumenta Patto, “esta divisão dos alunos em busca de uma homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar” (1999, p. 258).

Em muitos trechos do relato Maria aponta a sua preocupação com os alunos que não se alfabetizaram ou que apresentam alguma defasagem de aprendizagem em relação à turma. Procura fazer atividades diferenciadas para esses alunos, no entanto, a professora relata que evita enviar tarefa para casa e acaba sendo mais permissiva com os trabalhos deles. Essa forma de proceder nos leva a crer que a professora não acredita muito nas possibilidades de esses alunos aprenderem, é como se a sentença de que serão fracassados já estivesse pronta.

A professora argumenta que não vale a pena passar tarefas para casa, porque esses alunos não têm ninguém que possa ajudá-los. Patto também ressalta o que aqui constatamos. Para a autora a escola percebe que “As crianças que conseguem um melhor rendimento nas tarefas são as que contam com alguma ajuda pedagógica em casa (...) a escola pública parece contar com um ‘corpo docente oculto’ sem o qual não consegue dar conta de seu recado” (1999, p. 260).

Podemos perceber que a diversidade deixa a professora em conflito, os alunos com bom desempenho realizam as atividades sozinhos e não se constituem em um grupo sobre o qual resida a sua preocupação. Desse modo, é possível perceber que a professora trabalha efetivamente com os alunos que fazem parte da média, que não se encontram em nenhum dos extremos da classe, ou seja, o sucesso escolar e o seu reverso.

Verificamos que em grande parte as necessidades produzidas ao longo da vida de Maria levaram-na a construir estratégias de uma forma particular de ensinar. Ela se revela uma professora maternal, que cuida, protege e

defende o aluno. Assim como os sentimentos que demonstra falam de sua condição de professora que é mãe, avó, filha e esposa, e que em seus muitos papéis também protege sua família.

#### ***4) Sucesso é resultado do esforço***

O discurso que o sucesso é resultado do esforço de cada um está muito evidente na escola. Esse discurso ideológico que retira da escola qualquer responsabilização pelo fracasso do aluno se faz presente na fala da professora.

Em sua trajetória de vida Maria sempre se esforçou muito, o que conferiu mais veracidade a esta forma de pensar e agir, como se tudo fosse resultado do esforço de cada um.

A nova política da educação por ciclos é vista com reservas pela professora, pois retirou a punição ao aluno que não se esforça, a reprovação. Maria fala da ausência da reprovação como um ponto negativo quando analisa a educação desde 1977, data que iniciou sua trajetória na educação. Para a professora, nessa época, os alunos se esforçavam mais e valorizavam a escola.

Embora perceba que o aluno hoje necessite de estratégias diferentes das usadas pela escola, Maria não está segura de que esse novo projeto dos ciclos seja a solução, ou um encaminhamento significativo para superação do fracasso escolar. Para ela a retenção só ao final de cada ciclo deixa o aluno sem compromisso com a escola.

O ambiente escolar contribui para que Maria perceba no esforço a saída para se atingirem as metas. Bock e Aguiar enfatizam que a questão do esforço próprio na educação fortalece a ideia de “que todos os homens são dotados de força própria capaz de garantir seu próprio processo de individualização” (2003, p. 134). Essa forma de pensar tira qualquer responsabilidade da escola, do Estado e das condições sociais do indivíduo.

Essa maneira de agir individualmente, confiando apenas no próprio esforço, está presente em sua prática diária. Maria relata que não procura a direção quando tem algum problema na escola, ela procura resolver sozinha as suas demandas, sem envolver a direção.

A professora também não reclama das condições de trabalho, vai em busca de materiais para realizar atividades diferentes com os alunos, vai até empresas que doam livros para professores, organiza materiais para foto co-

piar, pagando com seu dinheiro. Esforça-se ao máximo para criar condições de ensinar com eficácia.

Em nenhum momento Maria fala de política públicas, da responsabilidade do Estado para com a escola. A Direção e a Orientação Pedagógica são encaradas pela professora como funções que organizam a escola, mas que a tarefa de ensinar, de resolver os problemas com alunos, é unicamente sua.

Maria relata que os professores que não recorrem com frequência à ajuda da direção e orientação são mais valorizados na escola. No final da pesquisa em meados de novembro, Maria relatou que naquele ano não tinha solicitado a ajuda da direção nenhuma vez, e falava com orgulho que seus problemas eram resolvidos na sala de aula.

A Diretora elogiou essa característica de Maria, destacando que ela era muito rígida com os alunos e por isso suas classes nunca davam nenhum problema para escola.

A postura de omissão assumida por Maria a sobrecarrega, pois, para garantir que seja valorizada, assume muitas funções no espaço escolar, (limpa a sala, ajuda a distribuir merenda, resolve problemas com os alunos sem a intervenção da Orientadora), atividades estas que deveriam ser executada por outros profissionais. Essa solidão e ausência de reflexão conjunta na escola contribui para que não se forme uma equipe, na qual todos possam se ajudar mutuamente, dividir os conflitos e trocar experiências.

O esforço próprio para atingir o sucesso e alcançar as metas faz parte das ações de Maria, e constitui-se em importante sentido que atribui ao sucesso escolar.

Maria aprendeu a ser professora na prática, sua frágil formação lhe garantiu um diploma de curso universitário, mas a professora reproduz formas de trabalho que foram utilizados em sua própria alfabetização.

A dificuldade de gerar mudanças se devem a duas questões, a primeira refere-se à resistência em mudar pela imposição de um projeto no qual o professor não se identifica. A segunda questão está na falta de clareza nas teorias que estuda nos cursos de formação, que não se articulam com a prática efetiva de sua sala de aula.

Maria fala com muitas ressalvas sobre os métodos de alfabetização inovadores que partem do texto, que enfatizam a construção de hipóteses

pelos alunos. A professora não se sente segura em usar essa metodologia, o que a faz, em determinados momentos, retornar ao método com que foi alfabetizada para garantir que assim os alunos irão aprender a ler e escrever com mais facilidade.

Para Libâneo, se quisermos que o professor seja inovador, “e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, (...) faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características” (2005, p. 71).

O que o autor sugere é que a formação do professor receba maior atenção e possa efetivamente fazer a diferença na prática, cursos que realmente considerem o saber do professor, e contribuam para sua reflexão. A capacitação oferecida aos professores necessita ser revista, pois durante a pesquisa a professora reclamou das formações, relatou experiências negativas, em especial por não considerar o saber que o professor possui e foi adquirido na prática.

Maria se esforça e considera-se uma professora de sucesso, porque olhando para seu passado relembra de histórias que envolvem elogios de pais, alunos e diretores, de uma formação que só foi possível porque se dedicou muito. A evolução de sua condição social, pessoal e intelectual só foi atingida pelo esforço, sendo assim, percebemos que suas necessidades e motivos se constituíram em confluência com esse esforço individual.

Os sentidos atribuídos a experiências de sucesso e fracasso são únicos e pessoais, no entanto, quando são revelados, no caso, pela pesquisadora na sua análise, podem contribuir para explicitar as contradições produzidas no espaço educacional. As contradições com as quais convivem os professores por um lado causam incertezas, dúvidas e angústias, porém, de outra forma, constituem um ingrediente importante para superar visões limitadas pela ideologia dominante e realizar um movimento de perceber a realidade educacional.

Durante todo o contato entre a pesquisadora e a professora, notou-se uma constante ressignificação da história do sujeito, das suas impressões do meio escolar. Conforme observa Vygotski (2001, p. 41), “Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”. Portanto, os sentidos e significados aqui analisados não podem ser compreendidos como estáticos, imutáveis, os sentidos e significados atribuídos ao sucesso escolar



hoje, poderão ser alterados na medida em que integrem outros processos de vida, outras experiências, outros contatos. Nossos sentidos e significados nem sempre são conhecidos por nós e facilmente acessados, em geral são construções complexas que existem dentro de um movimento histórico-cultural que integra múltiplas determinações.

Acreditamos que a perceptiva teórico-metodológica assumida nesta pesquisa abra novos espaços na produção de conhecimentos na área da psicologia da educação, e contribua para fortalecer esse método de análise na pesquisa qualitativa.

Dessa forma, esperamos que nossa contribuição possa residir na teorização sobre o tema. Conhecendo os sentidos do professor poderemos conhecer as mediações que lhe são constitutivas bem como o processo pelo qual foi significada sua compreensão de sucesso e fracasso escolar na sua trajetória educacional e, assim, produzir um conhecimento potencialmente importante para todos aqueles que pretendem, conhecendo melhor o professor, contribuir para a qualificação da sua formação.



## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, W. M. J. **As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores**. Tese de Doutorado em Psicologia Social, PUC-SP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 95-110.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica: Contribuições para o debate metodológico**. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo, Cortez, 2002. pp 129-140.

AGUIAR, W. M. J. (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica – Relatos de Pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, W. M. J. ; OZELLA, Sergio . **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. São Paulo: Psicologia Ciência e Profissão, v. 1, pp. 222-245, 2006.

ALMEIDA, L. R. **Ser professor: um diálogo com Henri Wallon**. In: ALMEIRA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2004, v. 1, pp. 119-140.

ALMEIDA, L. R. **Wallon e a Educação**. In: ALMEIRA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Orgs.). **Henri Wallon. Psicologia e Educação**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2007, v. 1, pp. 71-87.

ALMEIDA, R. M. **As dificuldades de Aprendizagem: Repensando o olhar e prática no cotidiano da sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação: Mídia e Conhecimento. UFSC, Florianópolis, 2002.

AQUINO, J. G. **O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão**. In: AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, pp. 91-109.

ARENDT, H. **A vida do espírito – o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1991.

BAKTHIN, M. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. **Subjetividade: O Sujeito e a Dimensão Subjetiva dos Fatos**. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. pp. 109 – 125.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005 - A.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores : a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005 - B, pp. 89-108.

\_\_\_\_\_. **A mistificação pedagógica – Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira ; NUNES, M. M. R. ; NUNES, C. A. A. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, pp. 205-230, 2005.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recurso de escolas da rede pública do Rio de Janeiro.** Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação, PUC – SP, 2001.

FAGALI, E. Q. **Necessidades expressas por estudantes do primeiro grau com sucesso e insucesso escolar e opinião do corpo orientador da escola sobre as aspirações dos alunos.** Dissertação de Mestrado de Psicologia da Educação, PUC – SP, 1981.

FERREIRA, M. C. (et al). **Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil - Argentina - México.** Porto Alegre: Psicologia Reflexão Crítica, v. 15, n. 3, 2002.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, M. C. S. **Em busca do sucesso escolar.** Rio de Janeiro: PUC- Rio, SOCED, 2005.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. **A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do Ensino Fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar.** São Paulo: Ed. e Pesquisa, v. 30 n. 2 Maio a Agosto, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e Subjetividade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005 - A.

GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005 - B.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos meios populares – as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, pp. 53-79.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, v. I.

- MARX, E.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Livraria Ed. Ciências Humanas Ltda, 1979.
- MACIEL, I. M. **Vygotsky e a construção sócio-histórica do desenvolvimento**. In: MACIEL, I. M. (org.). **Psicologia e Educação: novos caminhos para formação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, pp. 59 - 77.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- PARO, V. H. T. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PATTO, M.H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1999.
- PATTO, M. H. S. (et al). **O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 30, n.1 – Janeiro a Abril. 2004.
- PERRENOUD, P. **Sucesso na escola: só currículo, nada mais que o currículo**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 19, pp. 9-27, nov. 2002.
- PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vygotski**. Cadernos Cedes, nº 71, Campinas: Cedes, 2000.
- POSTIC, M. **Para uma estratégia pedagógica do Sucesso Escolar**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**.. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- SOUZA, D. T. R. **Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos**. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 1A ed. São Paulo: Summus, 1999, pp. 115-129.
- SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In: SOUZA, M. P. R.; MACHADO, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.



*Rejane Maria de Almeida Amorim* é Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre na área de Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina, Especialista em Educação e Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Integra o Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa - Fórum de Ensino da Escrita (GRAFE - UFRJ) e coordena a pesquisa “Formação de Professores e saberes para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.





As palavras sucesso e fracasso escolar podem conter amplos e variados significados. Comumente, fracasso escolar exprime a situação escolar vivida por alguns estudantes que apresentam baixo desempenho em relação à turma ou em relação aos objetivos da série. Em oposição, sucesso escolar em geral é compreendido como a condição apresentada por alunos com alto rendimento escolar e ausência de reprovação ou retenção na série.

Obviamente essas definições fazem parte da representação de sucesso e fracasso escolar de uma forma técnica, porém, a elaboração de um conceito para esse tema é complexa, considerando que os sentidos que vamos atribuindo a um fenômeno vão se alterando com nossa experiência de vida.

Do ponto de vista sócio-histórico o sujeito é visto como alguém capaz de realizar escolhas historicamente constituídas, que participa ativamente de seu processo de construção de sentidos e significados, revelados, muitas vezes, dentro de uma contradição. São esses os sentidos e significados do sucesso escolar que nos interessam e que apresentamos nesse estudo.